

Gouvernance des établissements secondaires publics et performance scolaire au Bénin : rôle du soutien parental

Governance of Public Secondary Schools and Academic Performance in Benin: The Role of Parental Support

Epiphane B. LANMATCHION, (Docteur en Sciences de Gestion.)

Ecole Doctorale des Sciences Economique et de Gestion
Laboratoire de recherche en Gouvernance des Organisations
FASEG-Université d'Abomey-Calavi, Bénin

Ali KARIFENE, (Docteur en Sciences de Gestion.)

Ecole Doctorale des Sciences Economique et de Gestion
Laboratoire de recherche en Gouvernance des Organisations
FASEG-Université d'Abomey-Calavi, Bénin

Judith B. M. GLIDJA (Professeure Titulaire en Sciences de Gestion)

Ecole Doctorale des Sciences Economique et de Gestion
Laboratoire de recherche en Gouvernance des Organisations
FASEG-Université d'Abomey-Calavi, Bénin

Date de soumission : 28/11/2025

Date d'acceptation : 13/01/2026

Pour citer cet article :

LANMATCHION E. B. & al. (2026) «Gouvernance des établissements secondaires publics et performance scolaire au Bénin : rôle du soutien parental», Revue Internationale des Sciences de Gestion « Volume 9 : Numéro 1 » pp : 264 - 290

Résumé

Cette recherche examine l'interaction entre la gouvernance des établissements secondaires publics béninois, la performance scolaire et le soutien parental. Face aux résultats scolaires insuffisants malgré les réformes gouvernementales, l'étude adopte une approche quantitative auprès de 220 acteurs éducatifs (enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs, parents). Les données analysées via SPSS 27 et AMOS 26 par modélisation d'équations structurelles révèlent une structure tridimensionnelle de la gouvernance scolaire : participation des parties prenantes, climat scolaire et responsabilité scolaire. Les résultats confirment que la gouvernance scolaire influence positivement la performance académique ($\beta = 0,527$; $p < 0,001$). Plus significativement, le soutien parental exerce un effet modérateur substantiel : l'impact de la gouvernance sur la performance double presque lorsque le soutien parental est élevé ($\beta = 0,625$) comparativement aux situations de faible soutien ($\beta = 0,317$). Cette synergie démontre que l'efficacité des mécanismes institutionnels dépend étroitement de l'engagement familial. L'étude appelle à une approche collaborative intégrant simultanément le renforcement de la gouvernance et la mobilisation active des parents pour optimiser la réussite scolaire dans le système éducatif béninois.

Mots clés : Gouvernance; Gouvernance scolaire ; Performance scolaire ; Soutien parental.

Abstract

This research examines the interaction between the governance of Beninese public secondary schools, academic performance, and parental support. Faced with insufficient academic results despite government reforms, the study adopts a quantitative approach involving 220 educational stakeholders (teachers, school principals, inspectors, parents). Data analyzed through SPSS 27 and AMOS 26 using structural equation modeling reveal a three-dimensional structure of school governance: stakeholder participation, school climate, and school accountability. The results confirm that school governance positively influences academic performance ($\beta = 0.527$; $p < 0.001$). More significantly, parental support exerts a substantial moderating effect: the impact of governance on performance nearly doubles when parental support is high ($\beta = 0.625$) compared to situations of low support ($\beta = 0.317$). This synergy demonstrates that the effectiveness of institutional mechanisms depends closely on family engagement. The study calls for a collaborative approach simultaneously integrating the strengthening of governance and active mobilization of parents to optimize academic success in the Beninese education system.

Keywords: Governance; School governance; Academic performance; Parental support.

Introduction

Dans le contexte actuel, l'enseignement scolaire et supérieur revêt une importance capitale pour chaque nation. Selon C. Paradis (2008), l'enseignement constitue un pilier fondamental du développement national, influençant directement l'intégration des élèves dans la société et l'économie. La qualité et l'efficacité du système éducatif, conjuguées au soutien familial, déterminent largement le parcours et la réussite des apprenants.

Charreaux (1997), la gouvernance comme l'ensemble des mécanismes organisationnels de contrôle et de prise de décision qui encadrent la liberté d'action des dirigeants pour protéger les intérêts des parties prenantes. La gouvernance scolaire, composante essentielle de la gouvernance éducative, définit selon J. Scheerens (2010) comment le service public d'éducation est conçu, géré et évalué. Une gouvernance efficace influence positivement la réussite scolaire et éducative.

P. Habibah (2017) présente la performance scolaire comme résultant des efforts conjoints de l'apprenant, de l'établissement et de la famille. Loye et al. (2002) soulignent qu'elle est également déterminée par l'origine sociale et les conditions d'étude. Adelman (1994) considère la participation parentale comme une responsabilité dans le suivi scolaire, nécessitant selon Frédéric et Marchand (2022) un engagement continu. Nayereh et Parisa (2014) confirment l'influence des styles parentaux sur l'orientation professionnelle des adolescents.

Au Bénin, malgré des réformes importantes depuis la Conférence des forces vives et les États généraux de l'éducation, le système éducatif peine à répondre aux préoccupations nationales, comme l'a révélé le deuxième Forum du secteur de l'éducation en décembre 2014. Dans le cadre des OMD, le pays s'est doté d'un plan sectoriel (PDDSE) 2006-2015, actualisé en 2013.

Dans un contexte de ressources limitées, l'État béninois éprouve des difficultés à satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux. Le statut des enseignants reste dévalorisé, avec des problèmes de rémunération et de manque de matériel didactique.

Des témoignages de terrain confirment l'impact positif de l'investissement parental sur la motivation et la réussite scolaire. Les parents qui participent activement aux activités éducatives et créent un environnement favorable aux études contribuent significativement à la réussite de leurs enfants.

Au vu de ces éléments, il est crucial de se demander comment, dans le contexte scolaire béninois, les décisions prises au sein de l'école peuvent influencer la performance scolaire. La question générale de cet article, qui se base sur cette préoccupation, est la suivante : « Quel rôle

joue le soutien parental dans la relation entre la gouvernance des établissements secondaires publics et la performance scolaire au Bénin ? ».

Ainsi, autour de cette question centrale, la présente recherche va tenter de contribuer à répondre deux questions de recherches ci-après :

Existe-t-il une relation significative entre les dimensions de la gouvernance des établissements secondaires publics et la performance scolaire au Bénin ?

Le soutien parental modère-t-il la relation entre la gouvernance des établissements secondaires publics et la performance scolaire au Bénin ?

Pour conduire cette recherche, nous avons formulé un objectif qui consiste d'analyser le rôle soutien parental dans la relation entre la gouvernance des établissements secondaires publics et la performance scolaire au Bénin. De cet objectif général, découlent deux objectifs spécifiques à savoir :

étudier l'influence des dimensions de la gouvernance des établissements secondaires publics sur la performance scolaire au Bénin ;

évaluer le rôle du soutien parental sur la relation entre la gouvernance des établissements secondaires publics et la performance scolaire au Bénin

La recherche adopte une approche quantitative fondée sur une enquête par questionnaire auprès de 220 acteurs du système éducatif béninois. Les variables du modèle (gouvernance scolaire, performance scolaire, soutien parental) ont été mesurées à partir d'échelles validées et analysées à l'aide de SPSS 27 et AMOS 26. La modélisation par équations structurelles a permis de tester les relations hypothétiques ainsi que l'effet modérateur du soutien parental.

Le présent article est développé en trois parties. Nous abordons premièrement la revue littérature, ensuite la démarche méthodologique qui décrit le processus d'investigation de la recherche et enfin la troisième partie se chargera de la présentation des résultats et discussions.

1. Revue de littérature

1.1 Clarification conceptuelle

1.1.1 Concept de gouvernance dans la littérature

La Banque Mondiale (BM) a abordé le concept au niveau macro-politique en mettant en avant la relation entre l'exercice du pouvoir et le bien commun. Selon cette institution, la gouvernance se définit comme "l'ensemble des traditions et institutions par lesquelles le pouvoir s'exerce dans un pays avec pour objectif le bien de tous" (Isabelle Lacroix et Pier-Olivier St-Arnaud,

2012, p. 5). Cette définition demeure toutefois floue sur deux points cruciaux : qui doit exercer le pouvoir et comment, ainsi que sur la définition du bien commun.

La question de la gouvernance s'est focalisée sur une « coordination efficace lorsque le pouvoir, les ressources et l'information sont largement répartis entre plusieurs acteurs". Ainsi, la performance d'une institution est liée à celle des mécanismes de coordination mis en place. En outre, l'accent est également mis sur l'apport de la gouvernance en matière de mise en place de processus permettant de disposer simultanément d'une certaine manière de voir les choses, d'un outil de diagnostic et d'un instrument d'intervention.

Au-delà de la dimension de coordination, Lamy (2008), cité par Beitone, A., Rodrigues, C. et Abeille-Becker, C. (2013), met en évidence la notion de processus actif interpellant l'intervention de plusieurs acteurs. Selon lui, la gouvernance est "l'ensemble des transactions par lesquelles des règles collectives sont élaborées, décidées, légitimées, mises en œuvre et contrôlées". Hermet (2008), cité par Lacroix et Pier-Olivier (2012), intègre dans ce processus actif et collectif deux dimensions pertinentes : les actions formelles et informelles, ainsi que les modes de gestion publics et privés. Il définit ainsi la gouvernance comme "l'ensemble des procédures institutionnelles, des rapports de pouvoir et des modes de gestion publics ou privés, formels aussi bien qu'informels, qui régissent notamment l'action politique réelle".

Quant à Lucier (2007), cité par Melyan Mendy (2021), il développe de manière explicite la nature des actions qui composent les processus actifs mentionnés par les précédents auteurs. Il définit la gouvernance comme étant : « l'ensemble des dispositifs et des principes par lesquels des organisations se gouvernent, c'est-à-dire prennent leurs décisions, planifient leur développement, gèrent leurs ressources, encadrent leurs activités, évaluent leurs performances, rendent leurs comptes et s'inscrivent dans les circuits des partenariats externes».

1.1.2 La gouvernance scolaire

Au sein d'un établissement scolaire, la gouvernance implique la contribution des différents partenaires de l'établissement aux décisions et objectifs qui le concernent, selon Hirsch (2003).. La gouvernance scolaire englobe la prise de décisions concernant les objectifs, les politiques et les lois éducatives, ainsi que l'obligation de rendre des comptes, les échanges d'informations et les relations de pouvoir dans la gestion de l'école, comme le soulignent Obondoh et al. (2005). Elle concerne également la gestion des ressources allouées aux écoles depuis le niveau central. Halász (2003), cité par Bäckman et Trafford (2006), distingue la gouvernance scolaire de la gestion scolaire en mettant en avant leurs différences. La gestion scolaire se concentre sur les

aspects techniques de la direction de l'école, tandis que la gouvernance implique une dynamique de négociation, de persuasion et de marchandage entre les parties prenantes.

Selon l'UNESCO en 2008, la gouvernance scolaire concerne l'organisation et la répartition des responsabilités au sein des structures de gestion de l'établissement. Elle implique une multitude d'acteurs et détermine leurs interactions. Concevoir une structure de gouvernance revient à favoriser des interactions positives entre les parties prenantes, afin de stimuler leur participation et leur engagement dans le processus stratégique, comme le soulignent Guimarães et Martin (2001). Cet aspect met en lumière l'importance des interactions entre les membres des instances de participation démocratique dans le fonctionnement de l'école

La gouvernance de l'école englobe la responsabilisation des divers acteurs de l'éducation - enseignants, parents d'élèves, directeurs d'école, élèves - et remet en question la répartition interne du pouvoir de décision, décentralisant celui-ci du niveau central, représenté par le ministère de l'éducation, vers les établissements scolaires. Elle réclame une distribution du pouvoir dans le processus décisionnel et examine comment cela affecte les membres de la communauté éducative.

1.1.3. Le concept de performance scolaire

La performance, tant individuelle que collective, se mesure à travers les résultats obtenus, englobant à la fois l'efficacité et l'efficience. L'efficacité évalue dans quelle mesure les objectifs définis ont été atteints, tandis que l'efficience examine le rapport entre les ressources utilisées et les résultats obtenus.

Selon Guay et Vallerand (1997), la performance scolaire englobe toutes les réalisations académiques d'un individu dans un contexte éducatif, incluant les résultats de tests, les notes obtenues dans les matières, ainsi que les accomplissements dans des tâches spécifiques évaluées par les enseignants. Hidi et Harackiewicz (2000) définissent la performance scolaire comme une évaluation globale de l'accomplissement académique, englobant les résultats des tests, les notes et les évaluations générales des enseignants sur les performances scolaires. Pour B. Kaboyi (2018), la performance scolaire se réfère à l'évaluation des connaissances et des compétences acquises par un élève dans un environnement d'apprentissage spécifique, principalement mesurée par les résultats des examens, les notes dans les matières et les évaluations continues des enseignants. Sserwanja et al. (2020) décrivent la performance scolaire comme une évaluation globale des résultats scolaires obtenus par les élèves dans un contexte éducatif, incluant les notes des examens, les évaluations continues des enseignants et la capacité

de l'élève à atteindre les objectifs d'apprentissage du programme scolaire. Aminu (2019) propose une définition de la performance scolaire en Afrique de l'Ouest en la décrivant comme l'ensemble des réalisations académiques d'un élève, comprenant les résultats des examens, les notes dans les matières et les évaluations des enseignants, dans un environnement scolaire souvent marqué par des défis et des contraintes spécifiques à la région. Selon ces perspectives, nous proposons la définition suivante de la performance scolaire : il s'agit de l'ensemble des réalisations académiques d'un élève dans un environnement scolaire, évalué principalement à travers les résultats aux examens, les notes obtenues dans les matières, les évaluations continues des enseignants, ainsi que par des aspects tels que la motivation, l'engagement, la participation en classe, les compétences et connaissances acquises.

En se basant sur le travail de Kaboyi B. (2018), huit dimensions de la performance scolaire sont identifiées :

- Résultats scolaires : mesurant les notes et les résultats des examens.
- Compétences et connaissances : évaluant les aptitudes acquises dans divers domaines d'apprentissage.
- Motivation et engagement : mesurant l'enthousiasme et l'implication de l'élève dans ses études.
- Participation en classe : évaluant l'implication active de l'élève dans les activités de classe.
- Comportement scolaire : évaluant le comportement général de l'élève à l'école.
- Organisation et gestion du temps : évaluant la capacité de l'élève à s'organiser efficacement.
- Rétroaction et autocorrection : évaluant la capacité de l'élève à utiliser les retours d'information pour améliorer ses performances.
- Apprentissage autonome : évaluant la capacité de l'élève à s'engager dans l'apprentissage indépendant et à être responsable de son progrès académique.

1.1.4. Le concept de soutien parental

Une synthèse des recherches sur le soutien parental a identifié divers termes définissant ce concept. Pour certains chercheurs (Adelman, 1994 ; Baquedano-López et al., 2013 ; Castro et al., 2015 ; Desertes, 2019 ; Hamlin et Flessa, 2018 ; Larivée, 2015 ; Larivée et al., 2013 ; Tan et al., 2020), il englobe différentes formes d'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants. Cette implication implique également la dynamique des relations entre familles, écoles

et parfois même communautés. En partant du principe que les parents sont responsables des besoins fondamentaux de leurs enfants, les politiques éducatives publiques visent à renforcer le rôle des parents dans la relation école-famille.

Le soutien parental englobe les responsabilités et les engagements des parents à accompagner leurs enfants tout au long de leur parcours scolaire (Adelman, 1994). Pour les autorités étatiques, cela implique un engagement continu à encourager les parents à acquérir les compétences nécessaires pour superviser et soutenir l'éducation de leurs enfants. Les relations entre l'école, la famille et la communauté sont également cruciales pour comprendre la nature de la participation parentale, car elles constituent le cœur des collaborations entre différents acteurs visant à améliorer la réussite éducative des élèves (Charrette et Kalubi, 2016).

La participation des parents revêt un caractère multidimensionnel, englobant divers aspects tels que les responsabilités, l'implication et l'engagement familial conformément aux normes du système éducatif. Cette complexité conceptuelle rend sa définition sujette à controverse et généralement subjective (Castro et al., 2015 ; Deslandes, 2019 ; Hamlin et Flessa, 2018 ; Tan et al., 2020). Sur le plan idéologique, la participation parentale est censée favoriser l'inclusion de tous dans des processus collectifs visant à atténuer les hiérarchies sociales, dans le but de créer une société équitable et solidaire, basée sur une mission émancipatrice (Pelchat, 2010, cité par Paul, 2017).

1.2 Ancrage théorique

Quatre différentes théories soutiennent notre recherche

1.2.1 Théories sur l'efficacité du système éducatif

Ces théories démontrent comment les structures de gouvernance influencent directement les résultats scolaires à travers la qualité de l'enseignement et la gestion des ressources. Scheerens et Bosker (2021) soulignent l'importance du leadership administratif, tandis que Hanushek et Woessmann (2017) établissent un lien entre gouvernance institutionnelle et performance académique.

1.2.2 Théories explicatives de la réussite/échec scolaire

Elles éclairent les facteurs multidimensionnels de la performance scolaire, en intégrant les variables familiales dont le soutien parental. Duru-Bellat et van Zanten (2018) montrent comment les inégalités sociales se traduisent en inégalités scolaires, alors que Epstein (2019) démontre l'impact significatif de l'implication parentale sur les résultats des élèves

1.2.3 Théories de la performance scolaire

Ces théories analysent les déterminants multiples des résultats académiques, intégrant facteurs institutionnels, pédagogiques et familiaux dans un cadre systémique. Viau (2019) met en évidence l'importance de la motivation comme médiateur entre gouvernance scolaire et réussite, tandis que Bandura (2018) souligne comment l'auto-efficacité des élèves est renforcée par la synergie entre leadership éducatif et soutien parental.

Théorie néo-institutionnelle

Elle explique comment les établissements scolaires fonctionnent comme des entités sociales influencées par leur environnement institutionnel et culturel. DiMaggio et Powell (2018) analysent les mécanismes d'isomorphisme affectant la gouvernance scolaire, tandis que Meyer et Rowan (2016) montrent comment les pressions institutionnelles façonnent les pratiques éducatives.

1.3 Etude empirique

1.3.1 Gouvernance scolaire : le rôle central du chef d'établissement

1.3.1.1 Position d'influence du directeur au sein de l'établissement

Les recherches montrent que le directeur d'établissement occupe une position centrale dans le système éducatif, exerçant une influence déterminante sur la mobilisation des enseignants, des partenaires scolaires et sur la performance globale de l'école. Les études sur le leadership en milieu scolaire identifient plusieurs styles de direction, mais soulignent uniformément l'importance d'une direction forte combinée à des organes de gestion démocratiques pour une gouvernance efficace (Tete, 2012).

Le modèle de leadership le plus approprié dépend largement du contexte. Les théoriciens des méthodes de contingence affirment que les comportements des leaders varient selon la situation et les interlocuteurs, un même comportement pouvant produire des effets différents selon les circonstances. Cette perspective contextuelle est essentielle pour comprendre l'efficacité de la gouvernance scolaire.

1.3.1.2 Responsabilités multidimensionnelles du directeur

L'OCDE (2001) synthétise les responsabilités du directeur en quatre dimensions interdépendantes :

- L'identité et les compétences du directeur
- La gestion efficace des ressources scolaires

- Les relations avec la hiérarchie et les autorités
- Les relations avec les interlocuteurs extérieurs (communauté, parents)
- Cette vision est cohérente avec celle de Perron (2009), qui distingue:
- La gestion des services éducatifs
- La gestion de l'environnement éducatif
- La gestion des ressources humaines
- La gestion administrative

Perrenoud (1993) complète cette perspective en identifiant dix fonctions essentielles du directeur, soulignant la complexité de ce rôle qui constitue le point de convergence de nombreux enjeux éducatifs.

1.3.1.3 Compétences requises pour une direction efficace

L'efficacité d'un directeur d'établissement repose sur un ensemble de compétences spécifiques. Comme le souligne l'ADEA (2006), "les directeurs d'écoles efficaces déploient tout un éventail de compétences en gestion". Malgré cette exigence, plusieurs recherches ont mis en évidence des lacunes en gestion chez de nombreux directeurs d'école (Tan et al., 2006).

Perrenoud (1992) insiste sur le fait que "diriger n'est pas enseigner", mais constitue "un autre métier, donc un métier nouveau pour un enseignant même expérimenté". Les études convergent généralement vers l'identification de compétences clés telles que :

- Le sens de l'organisation
- Les compétences en relations humaines
- Le leadership pédagogique
- Les aptitudes en communication
- La capacité à prendre des décisions

Les référentiels américain et anglais privilégient le leadership pédagogique, tandis que le référentiel français met davantage l'accent sur les compétences organisationnelles (Grégoire, 1998; Lawton, 2002). Mulford (2003) valorise le "directeur d'école transformationnel" qui implique l'ensemble du personnel dans les processus décisionnels et favorise une structure basée sur la délégation et le partage des responsabilités.

1.3.2 Déterminants de la performance scolaire

1.3.2.1 Facteurs du processus enseignement-apprentissage

Les recherches identifient divers facteurs influençant l'apprentissage des élèves, notamment ceux liés aux parents, aux élèves, aux enseignants et aux écoles (Guèye, 1997; UNESCO, 2004; Barahinduka, 2006; Kantabaze, 2006). Bien que l'objectif de la scolarisation soit centré sur les élèves, le rôle des enseignants demeure fondamental (Rivkin, Hanushek et Kain, 2005).

Gauthier et Dembélé (2004) affirment que les actions des enseignants en classe constituent le principal déterminant de l'apprentissage et de la réussite des élèves. Cette vision est corroborée par l'UNESCO (2000), qui note que les contenus que les élèves doivent acquérir ne sont pas toujours enseignés avec la rigueur nécessaire.

1.3.2.2 Les déterminants spécifiques de la réussite scolaire

Plusieurs chercheurs (Heyneman, 1986; Sall, 1996; Anderson, 2004; Kantabaze, 2006; Dieng, 2007; Barahinduka, 2010) s'accordent sur l'influence significative des facteurs internes à l'école sur la réussite des apprenants. Darling Hammond (2000) affirme que les écoles et les enseignants sont largement responsables des différences d'apprentissage entre les élèves.

L'UNESCO/BREDA (2005a) souligne que "l'effet maître" est particulièrement crucial en Afrique, estimé en moyenne à 27,4% dans neuf pays africains étudiés, contre 5 à 15% dans les pays développés. Ce constat confirme que "l'enseignant est la pierre angulaire de la qualité de l'enseignement en Afrique".

1.3.2.3 Impact de l'environnement scolaire sur les performances

Les études de Coleman et al. (1966) et de Hoffer et Kilgore (1982) démontrent que, malgré des conditions socio-économiques défavorables, les écoles peuvent exercer une influence déterminante sur la réussite des élèves. Des élèves aux caractéristiques individuelles similaires peuvent connaître des trajectoires d'apprentissage différentes selon leur milieu scolaire.

Guskey (2000) observe que les écoles ayant amélioré leurs performances se distinguent principalement par un développement professionnel substantiel. Des recherches ont établi une corrélation entre les performances des classes enseignées par un même enseignant d'une année à l'autre, même avec des élèves différents (Bressoux, 2008).

Bressoux (2012) souligne que le niveau d'acquisition en fin d'année varie considérablement selon l'enseignant, même pour des élèves initialement similaires. Les enseignants ayant des attentes élevées obtiennent généralement de meilleurs résultats (Rosenthal et Jacobson, 1968),

probablement parce qu'ils proposent un contenu plus ambitieux et communiquent leur confiance aux élèves.

La motivation et l'engagement des apprenants sont particulièrement importants pour les élèves issus de milieux modestes. Heyneman (1986) a souligné que, dans les pays pauvres, la valeur accordée à l'éducation influence fortement les attitudes des élèves et peut potentiellement atténuer les disparités de performance entre différentes strates sociales.

Les recherches récentes de Sall et al. (2009) identifient deux dimensions majeures influençant les résultats éducatifs: les contenus/stratégies et les ressources. Les caractéristiques professionnelles des enseignants (formation initiale, formation continue, expérience, motivation) jouent un rôle déterminant dans ce contexte.

1.3.3 Soutien parental en milieu scolaire

1.3.3.1 Posture des professionnels face à la participation parentale

L'étude de Deniger et al. (2012) révèle des perceptions généralement positives concernant l'implication des parents dans les instances décisionnelles de l'école. Cependant, d'autres recherches (Brassard et al., 2001) mettent en évidence des points de vue contrastés, notamment concernant le rôle et le pouvoir des conseils d'école.

Plusieurs études empiriques (Dutercq, 2001; Brassard et al., 2001, 2002; Dougnon et al., 2008; Masic-Garac, 2010) soulignent un manque d'enthousiasme des directions d'école pour l'implication parentale. Certains directeurs préfèrent maintenir une distance avec les parents, craignant que leur participation ne complique les tâches administratives.

Montandon (1994) et Comeau et Salomon (1994) relèvent que certains enseignants perçoivent les parents comme des intervenants agressifs et intrusifs, particulièrement lorsqu'ils représentent d'autres parents dans le domaine pédagogique. Les directeurs semblent privilégier le "parent ressource" plutôt que le "parent décideur".

Selon Brassard et al. (2002), les réticences des directeurs pourraient traduire une volonté de préserver leur pouvoir ou une résistance au changement. Meuret (2007) note l'écart entre les intentions d'impliquer les parents et la réalité prévalant dans les instances décisionnelles.

L'UNESCO (2008) observe que, malgré la reconnaissance théorique de la légitimité de la participation parentale, sa concrétisation reste difficile. Les institutions de gouvernance peuvent marginaliser certains parents, notamment ceux issus de milieux défavorisés (Naidoo, 2005), et la désignation de représentants confiants peut démotiver d'autres parents (Dürr, 2005).

1.3.3.2 Dynamiques d'interaction entre parties prenantes

Les recherches de Flinspach et Ryan (1992) sur la participation des parents à la planification de l'amélioration des écoles primaires à Chicago montrent que plus de la moitié des conseils d'école locaux avaient mis en place des structures participatives. Certains conseils ont formé des comités spécifiques comprenant le directeur, des enseignants et des membres du conseil, d'autres ont nommé des représentants ou consacré du temps lors des réunions pour discuter des améliorations scolaires.

O'Donoghue et Dimmock (1996) révèlent que les parents s'impliquent principalement dans l'identification des besoins et la détermination des objectifs, tandis que la formulation des stratégies incombe principalement au directeur et aux enseignants. Leur étude souligne plusieurs défis: les parents semblent davantage préoccupés par leurs propres enfants que par l'intérêt général, et certains enseignants remettent en question l'engagement et les capacités des parents. L'impact de la participation parentale apparaît limité mais positif. Selon les enseignants, le succès des projets dépend davantage de leur propre engagement que de celui des parents. L'étude de Dellar (1994) décrit comment un programme éducatif a permis d'élargir le rôle des parents pour inclure leur participation à la préparation des plans scolaires, illustrant les tentatives d'intégration plus significative des parents dans la gouvernance scolaire.

1.4 Hypothèses de recherche

Un projet de recherche suit un processus scientifique structuré visant à analyser un phénomène social ou scientifique à travers la collecte et l'analyse de données. Il débute par l'identification du problème, suivi de la définition des objectifs de recherche et de la formulation d'hypothèses. L'approche hypothético-déductive permet d'énoncer des relations entre des concepts et de les vérifier empiriquement. Les hypothèses résultent souvent de la synthèse de la littérature et des résultats d'une phase exploratoire.

Dans cette recherche doctorale, deux questions de recherche ont conduit à l'élaboration de deux hypothèses principales. La première question a permis de formuler l'hypothèse suivante :

H1 : Les dimensions de la gouvernance des établissements secondaires publics influencent positivement et significativement la performance scolaire.

Cette hypothèse repose sur des travaux antérieurs et les résultats de l'étude de terrain, qui ont mis en lumière des dimensions spécifiques de la gouvernance scolaire. Ces dimensions incluent la définition des objectifs de l'établissement, la gestion des ressources humaines, le contrôle des dépenses, l'organisation interne, l'implication des enseignants dans la prise de décision, la

communication avec les parents et la collecte d'avis des élèves. Trois sous-hypothèses en découlent :

H1.a : La participation des parties prenantes de la gouvernance des établissements secondaires publics influence positivement et significativement la performance scolaire.

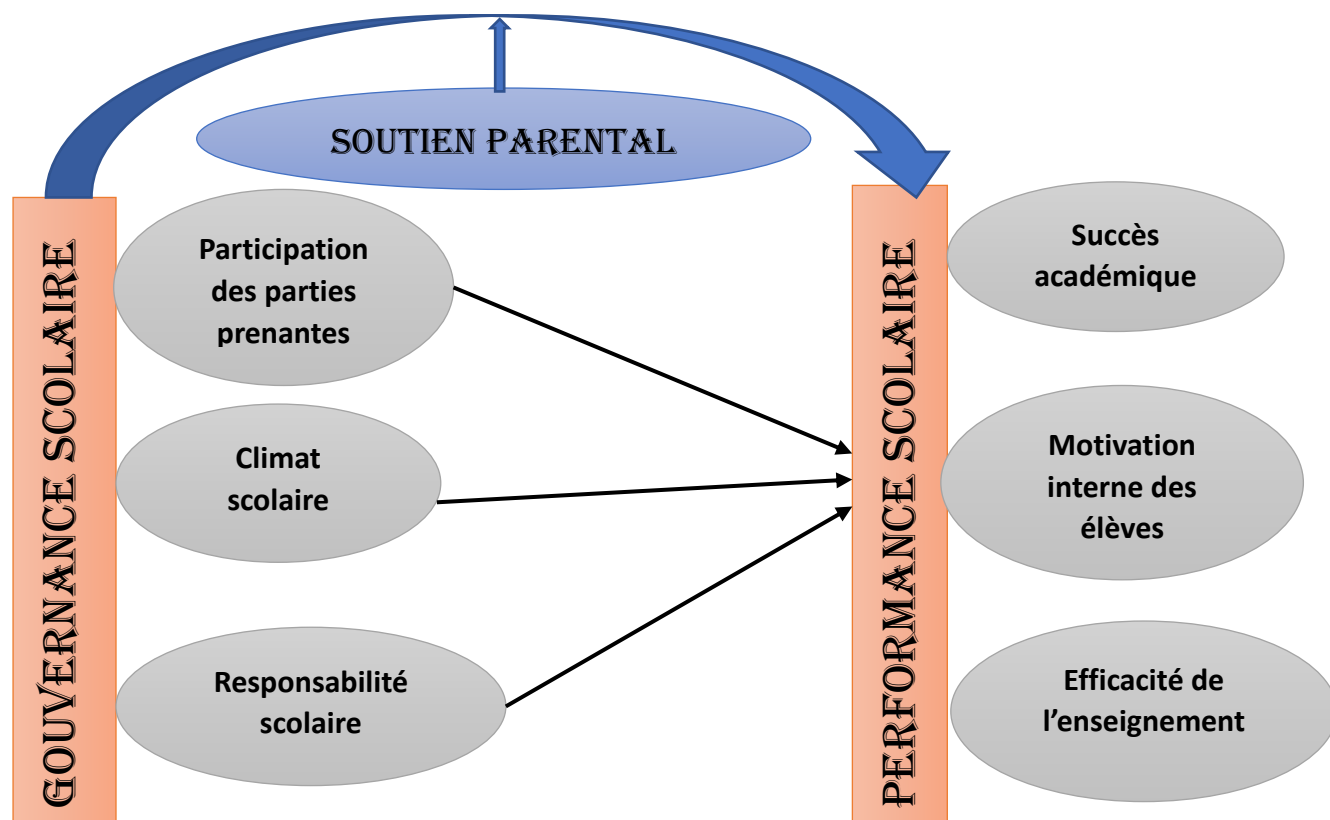
H1.b : Le climat scolaire dans les établissements secondaires publics influence positivement et significativement la performance scolaire.

H1.c : La responsabilité scolaire dans les établissements secondaires publics influence positivement et significativement la performance scolaire.

Le second axe de recherche s'intéresse à l'impact du soutien parental sur la gouvernance scolaire et la performance des élèves. Des études menées en Afrique de l'Ouest et en Afrique australe ont montré que le soutien parental a un effet significatif et positif sur la réussite scolaire. Ainsi, la seconde hypothèse est la suivante :

H2 : Le soutien parental modère la relation entre la gouvernance des établissements secondaires publics et la performance scolaire.

Figure 1 : Modèle de recherche



2. Méthodologie de la recherche

2.1. Terrain et échantillon

L'étude a été conduite au sein des établissements secondaires publics du Bénin. L'échantillonnage constitue un enjeu central en sciences sociales, car il conditionne la représentativité des résultats (Quivy, 1988). Deux grandes catégories existent : les méthodes probabilistes, fondées sur une sélection aléatoire, et les méthodes non probabilistes, reposant sur un choix raisonné. En raison des contraintes logistiques et de l'absence de listes exhaustives, cette recherche a opté pour un **échantillonnage de convenance**.

La collecte de données a été réalisée auprès de **278 répondants**, comprenant des enseignants, des chefs d'établissement, des inspecteurs et des parents. Parmi eux, **220 questionnaires exploitables** (73,33 %) ont été retenus pour les analyses.

La répartition par catégorie d'acteurs est présentée dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Répartition par catégorie d'acteurs

Acteurs questionnés	Nombre
Chefs d'établissement	32
Inspecteurs	18
Enseignants	156
Parents d'élèves	14

Source: Réalisé par nous même

2.2. Outils de collecte

Les données ont été recueillies à l'aide de **questionnaires structurés**, conçus pour évaluer à la fois les pratiques de gouvernance des établissements scolaires et la performance des élèves.

2.3. Mesure des variables

Les variables étudiées incluent :

- **La gouvernance scolaire**, mesurée à partir d'échelles évaluant les pratiques de gestion et de pilotage des établissements ;
- **La performance scolaire**, évaluée à travers des indicateurs académiques et organisationnels.

Les échelles de mesure ont été validées à l'aide de **SPSS 27**, assurant la fiabilité et la cohérence interne des instruments.

2.4. Méthode d'analyse (ACP, AFC, MES)

L'analyse des données a été conduite en plusieurs étapes :

- **Analyse exploratoire** des données sous SPSS 27 ;
- **Analyse en composantes principales (ACP)** pour l'exploration des structures latentes;
- **Analyse factorielle confirmatoire (AFC) et modélisation par équations structurelles (MES)** selon l'approche **CB-SEM sous AMOS 26**, afin de tester la validité du modèle et la significativité des relations entre variables.

La validation du modèle repose sur l'examen des indices d'ajustement et sur le **Critical Ratio** (C.R.) pour tester la significativité des relations structurelles. Cette approche permet d'évaluer la qualité globale du modèle et la pertinence des relations entre gouvernance des établissements et performance scolaire.

3. Résultats et discussions

3.1 Résultats de la recherche

L'analyse des données recueillies auprès de 220 acteurs du système éducatif béninois révèle des caractéristiques démographiques significatives de l'échantillon. La répartition par genre met en évidence une forte dominance masculine, avec 180 hommes (81,8 %) contre 40 femmes (18,2 %). Cette disparité souligne une dimension genrée notable au sein du système éducatif béninois qui mérite d'être intégrée dans l'analyse des politiques éducatives. Sur le plan de l'âge, la tranche de 30 à 59 ans constitue le segment le plus représenté avec 52,7 % de l'effectif total, indiquant que cette catégorie d'acteurs joue un rôle particulièrement actif dans la dynamique éducative du pays.

L'analyse en composantes principales (ACP) de la variable « Gouvernance scolaire » révèle une excellente qualité psychométrique de l'instrument de mesure. L'indice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,89$), largement supérieur au seuil minimal de 0,5, confirme l'adéquation des données pour une analyse factorielle et atteste d'une forte corrélation entre les items. Les indices d'ajustement du modèle sont tous satisfaisants : le coefficient GFI (0,935) dépasse le seuil de 0,9, démontrant une excellente adéquation absolue ; les indices incrémentaux ($NFI = 0,956$; $CFI = 0,979$; $IFI = 0,983$) excèdent tous le seuil de 0,90, confirmant la qualité du modèle ; l'indice de parcimonie ($CMIN/DF = 1,562$) se situe dans l'intervalle acceptable de 1 à 3 selon Byrne (1989). L'ACP avec rotation Promax révèle une structure tridimensionnelle de la gouvernance scolaire, expliquant 71,296 % de la variance totale. Les trois dimensions identifiées présentent des valeurs propres significatives et des contributions distinctes :

La première dimension, « Participation des parties prenantes » (PartPP), regroupe 7 items et restitue 36,285 % de la variance avec une valeur propre de 6,132. Cette dimension capture l'implication collective des acteurs éducatifs dans les processus décisionnels.

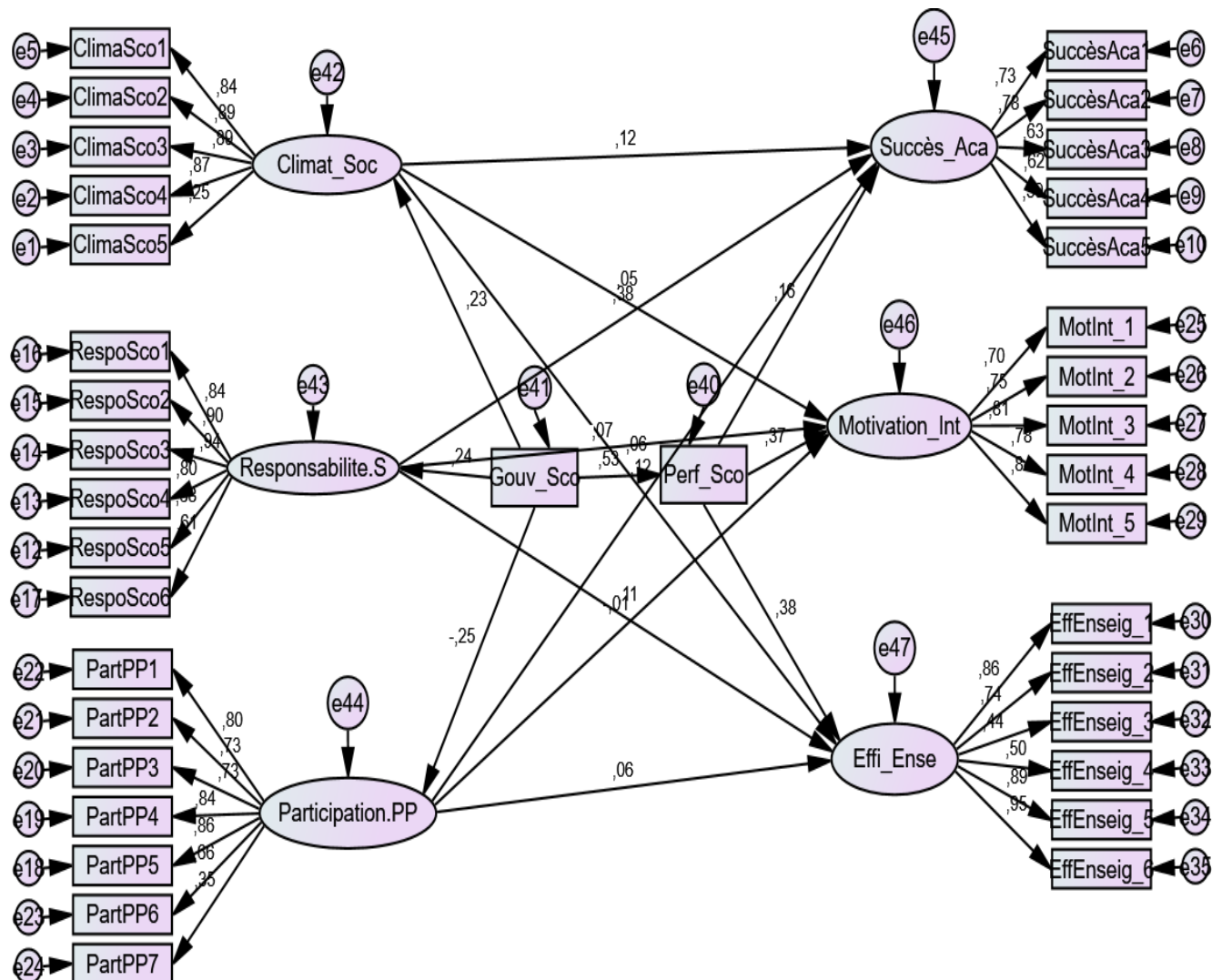
La deuxième dimension, « Climat scolaire » (Clima Sco), comprend 5 items et explique 20,438 % de la variance avec une valeur propre de 3,285. Elle reflète la qualité de l'environnement relationnel et organisationnel au sein des établissements.

La troisième dimension, « Responsabilité scolaire » (Respo Sco), composée de 6 items, restitue 14,573 % de la variance avec une valeur propre de 2,425. Elle traduit les mécanismes de redevabilité et de contrôle dans la gestion scolaire.

Tous les items présentent des poids factoriels supérieurs à 0,5 sur leurs axes respectifs, confirmant la robustesse de cette structure tridimensionnelle dans le contexte béninois.

La variable « Performance scolaire », mesurée par 16 items, présente également une excellente cohérence interne avec un coefficient Alpha de Cronbach de 0,852, dépassant largement le seuil de fiabilité de 0,7. L'indice KMO de 0,843, supérieur au seuil de 0,5 recommandé par Kaiser (1974), confirme la factorabilité des données. Le test de sphéricité de Bartlett, significatif au seuil de 1 %, permet de rejeter l'hypothèse nulle d'absence de corrélation entre les items.

L'analyse factorielle avec rotation Promax identifie trois dimensions expliquant 65,312 % de la variance totale, avec des valeurs propres respectives de 5,395, 2,554 et 1,960. Cette structure tridimensionnelle reflète la nature multifacette de la performance scolaire, englobant à la fois les réalisations académiques, la motivation intrinsèque et l'efficacité pédagogique.

Figure 2 : Modèle global de la recherche


Source : Résultats issus du traitement des données

L'évaluation globale du modèle de recherche révèle des indices d'ajustement satisfaisants qui valident sa pertinence empirique. Les indices absolus témoignent d'une bonne adéquation du modèle aux données : le RMSEA présente une valeur appropriée et le GFI (0,935) dépasse le seuil recommandé de 0,9, confirmant la qualité de l'ajustement absolu. L'indice de parcimonie, matérialisé par le chi-deux normé (CMIN/DF), se situe dans l'intervalle acceptable entre 1 et 3, tandis que la valeur calculée du chi-deux est significativement supérieure à sa valeur théorique au seuil de risque de 1 %. Les indices incrémentaux (NFI, CFI, IFI) affichent tous des performances très satisfaisantes, dépassant largement le seuil critique de 0,90.

Cette convergence des indicateurs d'ajustement permet de conclure que le modèle de recherche présente un ajustement global satisfaisant. La qualité de cet ajustement légitime l'analyse des relations structurelles entre les variables et confirme que la problématique à l'origine de cette

recherche trouve un ancrage empirique solide dans les données collectées. Le modèle ainsi validé constitue un cadre analytique robuste pour examiner l'influence de la gouvernance scolaire sur la performance académique et le rôle modérateur du soutien parental dans le contexte béninois.

Tableau 2: Estimation de l'effet direct du modèle global

Relations	Estimate	S.E.	C.R.	p	Signif.
Perf_Sco \leftarrow Gouv_Sco	0.527	0.078	6.78	***	Sig.
Climat_Soc \leftarrow Gouv_Sco	0.226	0.056	4.03	***	Sig.
Responsabilite_S \leftarrow Gouv_Sco	0.239	0.066	3.62	***	Sig.
Participation_PP \leftarrow Gouv_Sco	0.248	0.071	3.49	***	Sig.
Succès_Aca \leftarrow Perf_Sco	0.164	0.062	2.64	0.008	Sig.
Motivation_Int \leftarrow Perf_Sco	0.375	0.080	4.69	***	Sig.
Effi_Ense \leftarrow Perf_Sco	0.382	0.079	4.84	***	Sig.
Succès_Aca \leftarrow Climat_Soc	0.122	0.058	2.11	0.035	Sig.
Motivation_Int \leftarrow Climat_Soc	0.168	0.067	2.50	0.012	Sig.
Effi_Ense \leftarrow Climat_Soc	0.351	0.096	3.66	***	Sig.
Succès_Aca \leftarrow Responsabilite_S	0.377	0.102	1.85	0.064	N.S.
Effi_Ense \leftarrow Responsabilite_S	0.114	0.051	2.23	0.026	Sig.
Motivation_Int \leftarrow Responsabilite_S	0.074	0.027	2.74	0.006	Sig.
Succès_Aca \leftarrow Participation_PP	0.120	0.033	3.63	***	Sig.
Motivation_Int \leftarrow Participation_PP	0.012	0.006	2.05	0.041	Sig.
Effi_Ense \leftarrow Participation_PP	0.063	0.039	1.61	0.108	N.S.

N.S. = non significatif ; *** = $p < 0.001$

Source : Résultats issus du traitement des données

L'analyse structurelle montre que **la gouvernance scolaire influence directement et significativement la performance scolaire** ($\beta = 0,527$; $p < 0,001$). Les trois dimensions intermédiaires (**climat scolaire, responsabilité scolaire et participation des parties prenantes**) jouent également un rôle important mais avec des intensités variées.

Le **climat scolaire** exerce des effets positifs et significatifs sur le succès académique ($\beta = 0,122$; $p < 0,05$), la motivation intrinsèque ($\beta = 0,168$; $p < 0,05$) et l'efficacité de l'enseignement ($\beta = 0,351$; $p < 0,001$).

La **responsabilité scolaire** améliore la motivation ($\beta = 0,074$; $p < 0,01$) et l'efficacité de l'enseignement ($\beta = 0,114$; $p < 0,05$), même si son effet sur la réussite académique n'est pas significatif ($p > 0,05$).

La **participation des parties prenantes** favorise significativement le succès académique ($\beta = 0,120$; $p < 0,001$) et la motivation des élèves ($\beta = 0,012$; $p < 0,05$), tandis que son effet sur l'efficacité de l'enseignement reste non significatif.

Dans l'ensemble, les résultats confirment que **la gouvernance scolaire contribue à la performance scolaire**, mais l'ampleur de cet effet dépend de la force des médiateurs organisationnels.

Tableau 3 : Test de Modération avec un Fort_Soutien_parental

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Perf_Sco ←- Gouv_Sco	,625	,119	5,266	***	

Source : Résultats issus du traitement des données

Tableau 4 : Test de Modération avec Faible_Soutien_parental

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Perf_Sco <--- Gouv_Sco	,317	,129	4,017	***	

Source : Résultats issus du traitement des données

La confirmation de l'hypothèse 2 est une découverte significative. L'échantillon a été scindé en deux groupes via la médiane du soutien parental perçu. L'estimation libre du modèle structurel révèle des coefficients différenciés : $\beta = 0,625$ pour le groupe à fort soutien contre $\beta = 0,317$ pour le faible soutien. La significativité statistique de cette différence a été vérifiée par un test de contrainte d'égalité comparant un modèle contraint (coefficients fixés égaux entre groupes) et un modèle non contraint (coefficients libres). La comparaison s'effectue par le test du χ^2 différentiel : $\Delta\chi^2 = \chi^2_{\text{contraint}} - \chi^2_{\text{non contraint}}$, avec ddl = 1. Si $p(\Delta\chi^2) < 0,05$, la modération est confirmée. Les résultats valident que le soutien parental amplifie substantiellement l'effet de la gouvernance scolaire sur la performance académique.

3.2 Discussion

Les résultats de cette recherche apportent des éclairages significatifs sur les mécanismes par lesquels la gouvernance scolaire influence la performance académique dans le contexte béninois, tout en révélant le rôle amplificateur du soutien parental.

L'hypothèse H1 est pleinement validée : la gouvernance scolaire exerce une influence positive et significative sur la performance scolaire ($\beta = 0,527$; $p < 0,001$). Ce résultat converge avec les travaux de Scheerens et Bosker (2021) qui soulignent l'importance du leadership administratif dans l'amélioration des résultats académiques. Il corrobore également les conclusions de Hanushek et Woessmann (2017) établissant un lien robuste entre gouvernance institutionnelle et performance scolaire dans les pays en développement.

Les trois dimensions identifiées de la gouvernance scolaire exercent des effets différenciés mais complémentaires. La participation des parties prenantes ($\beta = 0,248$; $p < 0,001$) confirme les

observations de Brassard et al. (2001) selon lesquelles l'implication collective des acteurs éducatifs renforce l'efficacité des établissements. Le climat scolaire ($\beta = 0,226$; $p < 0,001$) s'inscrit dans la lignée des travaux de Bryk et Schneider (2002) qui démontrent que la confiance et les relations interpersonnelles constituent des ressources fondamentales pour l'amélioration scolaire. Quant à la responsabilité scolaire ($\beta = 0,239$; $p < 0,001$), elle rejoint les conclusions de Tete (2012) sur l'importance de la redevabilité dans le contexte africain.

Ces résultats enrichissent les théories néo-institutionnelles (DiMaggio et Powell, 2018) en montrant comment les pratiques de gouvernance, en s'adaptant au contexte béninois, façonnent effectivement les performances éducatives. Contrairement aux craintes de Meyer et Rowan (2016) concernant le découplage entre structures formelles et pratiques effectives, nos données suggèrent une articulation fonctionnelle entre gouvernance et résultats dans les établissements étudiés.

L'hypothèse H2 est confirmée de manière particulièrement robuste : le soutien parental module significativement la relation gouvernance-performance. Les coefficients différenciés selon le niveau de soutien parental ($\beta = 0,625$ pour fort soutien vs $\beta = 0,317$ pour faible soutien) révèlent que l'efficacité des mécanismes de gouvernance scolaire est presque doublée lorsque les parents s'impliquent activement.

Ce résultat apporte une contribution théorique majeure en démontrant que la gouvernance scolaire et le soutien parental ne sont pas des facteurs additifs mais synergiques, conformément aux modèles écosystémiques d'Epstein (2019). Cette synergie valide l'approche de Duru-Bellat et van Zanten (2018) concernant la nécessité d'une convergence entre capital institutionnel et capital familial pour optimiser la réussite scolaire.

Toutefois, nos résultats révèlent une tension avec certains travaux antérieurs. Contrairement aux observations de Dürr (2005) et Naidoo (2005) qui soulignent la marginalisation des parents issus de milieux défavorisés dans les structures de gouvernance, notre étude montre que même une participation parentale modeste peut amplifier les effets de la gouvernance. Cette divergence suggère que dans le contexte béninois, les modalités informelles d'implication parentale (suivi à domicile, encouragement) peuvent compenser partiellement l'absence de participation formelle aux instances décisionnelles.

Les constats de Meuret (2007) et de l'UNESCO (2008) concernant l'écart entre intentions politiques et réalités de terrain trouvent ici une illustration nuancée. Si les obstacles institutionnels à la participation parentale demeurent réels, comme le soulignent Dutercq (2001) et Montandon (1994), leur impact négatif peut être atténué par des stratégies ciblées

d'engagement parental, notamment celles identifiées par Larivée et al. (2013) dans leurs travaux sur la collaboration école-famille-communauté.

Ces résultats interpellent directement les limites structurelles identifiées dans l'introduction concernant le système éducatif béninois : conditions d'enseignement inadéquates, démotivation enseignante et insuffisance du soutien familial. La modération par le soutien parental suggère qu'améliorer la gouvernance seule, sans mobiliser les familles, ne permettra d'exploiter qu'environ la moitié du potentiel d'amélioration des performances (0,317 vs 0,625).

Cette conclusion rejoint les préoccupations soulevées lors du deuxième Forum du secteur de l'éducation (2014) et appelle à repenser le PDDSE en intégrant plus explicitement la dimension parentale. Les travaux de Frédérik et Marchand (2022) sur l'engagement parental continu offrent des pistes concrètes pour le contexte béninois, notamment en adaptant les mécanismes de participation aux réalités socio-économiques des familles.

Contrairement aux réticences des directeurs d'établissement documentées par Brassard et al. (2002) et Dougnon et al. (2008), nos résultats plaident pour un changement de paradigme : l'implication parentale, loin de compliquer la gestion scolaire, constitue un levier multiplicateur de l'efficacité organisationnelle. Cette perspective rejoint celle de Jeynes (2011) dans sa méta-analyse sur l'implication parentale et la réussite académique.

Conclusion

Cette recherche a analysé le rôle du soutien parental dans la relation entre gouvernance scolaire et performance académique au Bénin, auprès de 220 acteurs éducatifs. Les résultats valident deux conclusions majeures : la gouvernance scolaire (participation des parties prenantes, climat scolaire, responsabilité) influence positivement la performance scolaire, et le soutien parental amplifie considérablement cet effet, le doublant presque lorsqu'il est élevé.

L'étude apporte des contributions théoriques en clarifiant les concepts dans le contexte africain, des apports empiriques en quantifiant l'effet modérateur du soutien parental, et des avancées méthodologiques via la modélisation par équations structurelles.

Les implications pratiques appellent à renforcer simultanément la gouvernance institutionnelle et l'engagement parental à travers des programmes de formation, des structures de collaboration école-famille et l'intégration de ces dimensions dans les politiques éducatives nationales.

Les limites incluent la portée géographique restreinte, l'absence de certaines variables contextuelles, la nature transversale de l'étude et l'approche exclusivement quantitative. Les recherches futures devraient explorer les comparaisons public-privé, intégrer des analyses

longitudinales et qualitatives, examiner les facteurs socio-économiques et étendre l'investigation à d'autres contextes régionaux pour une compréhension plus complète des dynamiques éducatives en Afrique subsaharienne.

Références bibliographiques

- Adelman, H. S. (1994). Intervening to enhance home involvement in schooling. *Intervention in School and Clinic*, 29(5), 276-287. <https://doi.org/10.1177/105345129402900504>
- ADEA. (2006). *Effective schools and teachers for African education: Report of the biennale*. Association for the Development of Education in Africa.
- Aminu, S. (2019). Academic performance of students in West Africa: Challenges and prospects. *West African Journal of Education*, 25(3), 145-162.
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness* (2e éd.). UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bäckman, E., & Trafford, B. (2006). *Democratic governance of schools*. Council of Europe Publishing.
- Bandura, A. (2018). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182. <https://doi.org/10.3102/0091732X12459718>
- Barahinduka, B. (2006). *Facteurs déterminants de la qualité de l'enseignement primaire au Burundi*. Institut International de Planification de l'Éducation, UNESCO.
- Barahinduka, B. (2010). School factors and student achievement in primary education in Burundi. *African Educational Research Journal*, 8(2), 89-105.
- Brassard, A., Lusignan, J., & Pelletier, G. (2001). La gestion scolaire et la participation des parents : Un mariage difficile ? Dans M. Lebrun (dir.), *Les représentations sociales des acteurs de l'éducation* (p. 145-168). Éditions Nouvelles.
- Brassard, A., Lusignan, J., & Pelletier, G. (2002). La participation parentale à l'école : Entre le discours et la réalité. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 37-60.
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. De Boeck.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208-217.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. Springer-Verlag.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Charrette, J., & Kalubi, J.-C. (2016). Collaboration école-famille-communauté en contexte d'inclusion : Entre obstacles, facteurs de réussite et compétences des intervenants. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 32-49.
- Charreaux, G. (1997). *Le gouvernement des entreprises : Corporate governance, théories et faits*. Economica.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Comeau, J., & Salomon, A. (1994). La participation des parents à l'école : Une question de rapports de pouvoir. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 240-253.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Dellar, G. B. (1994). School-based decision making and school effectiveness: A case study. *Journal of Educational Administration*, 32(4), 14-29.
- Deniger, M.-A., Kamanzi, P. C., & Laurin, I. (2012). La participation des parents dans les instances de gouvernance scolaire : Une analyse de la perspective des acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 559-583.
- Deslandes, R. (2019). *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage*. Presses de l'Université Laval.
- Desertes, M. (2019). Parental involvement and student success: Current perspectives. *International Journal of Educational Research*, 95, 142-156.
- Dieng, B. (2007). *Déterminants de la qualité de l'éducation au Sénégal*. UNESCO-BREDA.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (2018). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. Dans J. M. Shafritz, J. S. Ott et Y. S. Jang (dir.), *Classics of organization theory* (8e éd., p. 176-189). Cengage Learning.
- Dounon, D., Kanouté, F., & Larose, F. (2008). La participation des parents aux activités scolaires : Que disent les directions d'établissement ? *McGill Journal of Education*, 43(2), 255-272.
- Dürr, K. (2005). *L'éducation à la citoyenneté démocratique dans les écoles d'Europe*. Conseil de l'Europe.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* (5e éd.). Armand Colin.
- Dutercq, Y. (2001). Les parents d'élèves, entre absence et consommation. *Revue française de pédagogie*, 134, 111-121.
- Epstein, J. L. (2019). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3e éd.). Routledge.
- Flinspach, S. L., & Ryan, S. (1992). *Chicago school reform: Citywide and local perspectives*. University of Chicago.
- Frédérik, L., & Marchand, P. (2022). L'engagement parental continu dans l'éducation : Une analyse contemporaine. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 89, 75-89.
- Gauthier, C., & Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : Revue des résultats de recherche*. UNESCO.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1(3), 211-233.
- Guèye, M. (1997). *Facteurs scolaires et performances des élèves au Sénégal*. Institut de Recherche pour le Développement.
- Guimarães, C., & Martin, M. O. (2001). School governance and community participation. *International Journal of Educational Management*, 15(6), 279-287.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Habibah, P. (2017). School performance as a collaborative achievement: The role of students, schools and families. *Asian Journal of Education and Training*, 3(2), 156-164.
- Hamlin, D., & Flessa, J. (2018). Parental involvement initiatives: An analysis. *School Community Journal*, 28(1), 9-33.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2017). School resources and student achievement: A review of cross-country economic research. Dans E. A. Hanushek, S. Machin et L. Woessmann (dir.), *Handbook of the economics of education* (vol. 5, p. 149-200). Elsevier.

- Heyneman, S. P. (1986). The search for school effects in developing countries: 1966-1986. Dans J. Hannaway et M. Carnoy (dir.), *Decentralization and school improvement* (p. 64-92). Jossey-Bass.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Hirsch, D. (2003). School governance and student achievement. *Educational Management & Administration*, 31(3), 247-262.
- Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *Public and private schools: An analysis of high school and beyond*. National Center for Education Statistics.
- Jeynes, W. H. (2011). Parental involvement and academic success: A meta-analysis. *Family Involvement Research Digest*, 3(1), 1-8.
- Kaboyi, B. (2018). Measuring school performance in African contexts: A multidimensional approach. *African Journal of Teacher Education*, 7(1), 23-41.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kantabaze, J. (2006). *Déterminants de la réussite scolaire dans l'enseignement primaire en Afrique centrale*. L'Harmattan.
- Larivée, S. J. (2015). Collaboration école-famille-communauté : Recension des écrits. *Bulletin du Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES)*, 1-40.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C., & Terrisse, B. (2013). La collaboration école-famille-communauté en contexte d'inclusion : Entre obstacles, facteurs de réussite et compétences des intervenants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(3), 515-534.
- Loye, N., Legendre, R., & Demeuse, M. (2002). Performance scolaire et origine sociale : Les enjeux de l'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 25(2-3), 1-18.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : Une comparaison France-États-Unis*. Presses Universitaires de France.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (2016). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. Dans J. M. Shafritz et J. S. Ott (dir.), *Classics of organization theory* (8e éd., p. 163-175). Wadsworth.
- Montandon, C. (1994). Relations entre parents et enseignants : Quelles ouvertures ? *Revue française de pédagogie*, 107, 63-73.
- Mrsic-Garac, S. (2010). La participation des parents à l'école : Une analyse des politiques publiques. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 59-68.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. OECD Education Working Papers.
- Naidoo, J. P. (2005). Educational decentralization and school governance in South Africa: From policy to practice. *International Review of Education*, 51(4), 315-326.
- Nayereh, S., & Parisa, M. (2014). Parenting styles and adolescents' career decision-making. *Journal of Adolescence*, 37(5), 703-711.
- Obondoh, A., Ajoku, L. I., & Ogunyemi, B. (2005). School governance and educational quality in sub-Saharan Africa. *African Education Review*, 2(1), 65-82.
- OCDE. (2001). *Connaissances et compétences : Des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Éditions OCDE.
- O'Donoghue, T. A., & Dimmock, C. A. J. (1996). School restructuring: The development of school-based decision-making in Western Australia. *School Organisation*, 16(2), 189-204.

- Paradis, C. (2008). *Les élèves de première génération : Un concept mais aussi une réalité* (Transitions - Note 2). Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES).
- Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement : Résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, 306, 49-55.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF Éditeur.
- Perron, M. (2009). *La gestion scolaire : Défis et enjeux contemporains*. Presses de l'Université du Québec.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Sall, H. N. (1996). *Qualité et efficacité de l'éducation au Sénégal*. UNESCO-BREDA.
- Sall, H. N., De Ketele, J.-M., & Sylla, M. (2009). *Renforcer la qualité de l'enseignement en Afrique de l'Ouest : Quelques pistes de réflexion*. Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique.
- Scheerens, J. (2010). School leadership effects revisited: A review and meta-analysis of empirical studies. Dans J. Scheerens (dir.), *Teachers, school leadership and school improvement* (p. 127-145). Springer.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (2021). *The foundations of educational effectiveness*. Elsevier.
- Sserwanja, Q., Kawuki, J., & Kim, J. H. (2020). Factors associated with poor school performance among senior high school students in Uganda. *BMC Medical Education*, 20(1), Article 155. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02069-1>
- Tan, C. Y., Dimmock, C., & Walker, A. (2020). Principal leadership for parental involvement in developing countries: The case of Brunei. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 85-103.
- Tan, J. P., Lane, J., & Lassibille, G. (2006). *Student outcomes in Philippine elementary schools: An evaluation of four experiments*. Banque mondiale.
- Tete, A. (2012). *Leadership et efficacité scolaire en Afrique subsaharienne*. L'Harmattan.
- UNESCO. (2000). *Cadre d'action de Dakar : L'éducation pour tous - Tenir nos engagements collectifs*. UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 : L'exigence de qualité*. UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Améliorer la qualité de l'enseignement de base : Un manuel pour les responsables*. UNESCO.
- UNESCO/BREDA. (2005). *Éducation pour tous en Afrique : L'urgence de politiques sectorielles intégrées*. UNESCO Bureau régional pour l'éducation en Afrique.
- Viau, R. (2019). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.). De Boeck Supérieur.