



## STYLE D'ÉDUCATION ET LES PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES EN LIEN AVEC LA TAILLE ET LA STRUCTURE FAMILIALE - UNE ÉTUDE AUPRÈS DES ÉLÈVES DE 4IÈME AU TOGO<sup>i</sup>

**Bawa Ibn Habib<sup>ii</sup>**

Département de Psychologie Appliquée,  
Université de Lomé,  
01B.P : 1515 Lomé 01,  
Togo

### Résumé :

L'objectif de cet article est de vérifier s'il existe une relation entre le style d'éducation et les performances scolaires en fonction de la taille et la structure de la famille. Pour atteindre cet objectif, un échantillon de 944 élèves est constitué à l'aide de la technique d'échantillonnage non probabiliste « tout-venant ». Les participants ont répondu à un questionnaire sociodémographique et à l'échelle du style parental de Steinberg et al. (1992) traduit en français par Deslandes et al. (1995). Les données recueillies ont été soumises aux traitements statistiques avec le calcul des tests t de Student, F de Snédécour et r de Pearson. Les résultats obtenus confirment que non seulement le style d'éducation et les performances sont liés à la structure familiale mais aussi les deux variables sont positivement corrélées. En revanche, les résultats ne montrent pas de relation entre le style d'éducation d'une part, les performances scolaires d'autre part et la taille de la famille.

**Mots clés :** style d'éducation ; taille de la famille ; structure familiale ; performances scolaires ; élèves

### Abstract:

The aim of this article is to check whether there is a relationship between the style of education and school performance according to the size and structure of the family. To achieve this objective, a sample of 944 students is drawn up using the non-probability "non-random" sampling technique. Participants responded to a socio-demographic questionnaire and to the scale of parenting style of Steinberg et al. (1992) translated into French by Deslandes et al. (1995). The data collected were subjected to statistical processing with the calculation of the Student's t tests, F of Snédécour and r of Pearson.

---

<sup>i</sup>EDUCATION STYLE AND SCHOOL PERFORMANCE OF STUDENTS IN RELATION TO FAMILY SIZE AND STRUCTURE - A STUDY OF 4TH GRADE STUDENTS IN TOGO

<sup>ii</sup>Correspondence: email [ihbawa@gmail.com](mailto:ihbawa@gmail.com)

The results confirm that not only education style and performance are related to family structure, but also that the two variables are positively correlated. On the other hand, the results do not show a relationship between neither the style of education on the one hand and school performance on the other hand and the size of the family.

**Keywords:** education style; family size; family structure; school performances; students

## 1. Introduction

Le système éducatif togolais est caractérisé essentiellement par son inefficacité interne. Au premier cycle du secondaire par exemple, 22% des élèves redoublent leur classe d'après la Direction de la Planification de l'Éducation et de l'évaluation (2019). En termes de causes possibles d'une telle situation, la même direction accuse les effectifs pléthoriques dans les classes et l'insuffisance d'enseignants. Et en guise de solution, elle préconise la construction de nouvelles salles de classe et le recrutement des enseignants en nombre suffisant. On comprend, dès lors, pourquoi l'Etat togolais s'investit énormément dans la construction des salles de classes par le biais de ses différents projets PERI et formation des enseignants dans les différentes écoles normales et le recrutement régulier des enseignants. Malgré tout ça, triste est de constater que, depuis des décennies, la situation ne semble pas s'améliorer. Investir essentiellement dans le facteur institutionnel nous semble insuffisant parce que la problématique de la piètre efficacité interne est fonction de trois types de facteurs en interaction. Il s'agit des facteurs institutionnels, des facteurs personnels et des facteurs familiaux. La présente étude creuse autour des facteurs familiaux pour comprendre le sort des élèves togolais. Mais bien avant nous et à travers le monde, la littérature renseigne suffisamment que certaines caractéristiques familiales exercent une influence positive sur le rendement scolaire des jeunes (Deblois *et al.*, 2008). Benbiga *et al.* (2013) parle même de consensus dans les études sur le lien entre le contexte familial et la réussite scolaire des élèves. En effet, d'après Deblois *et al.* (2008 ; pp. 248-249), « les facteurs familiaux susceptibles d'avoir une influence sur le développement du capital humain d'un élève peuvent être classés en trois composantes : humaine, économique, et sociale. La composante humaine se rapporte au potentiel familial qui permet de construire un environnement cognitif riche pour appuyer les apprentissages d'un enfant. La composante économique représente les ressources matérielles qui aident au développement scolaire des élèves alors que la composante sociale se définit comme étant la quantité et la qualité d'interactions entre un enfant et les parents concernant le domaine scolaire ». Benbiga *et al.* (2013) rapportent les études de Fuchs et Wosmann (2004) et Yayan et Berberoglu, (2004) qui montrent que le niveau de la scolarité des parents non seulement est le plus significatif de toutes les caractéristiques de l'environnement familial mais aussi représente une source importante de disparités dans les performances des élèves. Le niveau de scolarité des parents, d'après Dornbusch *et al.* (1990) est aussi la caractéristique familiale qui prédit la plus grande partie de la variance dans les résultats scolaires de l'élève. Dans le même sens, Schiller *et*

*al.* (2002) montrent que les parents instruits semblent plus aptes à fournir à leurs enfants un soutien pédagogique et social important pour la réussite scolaire, comparativement aux parents dont le niveau d'éducation est faible. Concernant la dimension économique appréhendée au travers de la catégorie socioprofessionnelle d'appartenance, le capital économique paraît nettement corrélé à la réussite scolaire (Da-Costa Lasne, 2012). Mais si l'on compare le pouvoir explicatif du capital culturel et économique au primaire et au secondaire, des ressources financières sur les carrières scolaires est considérablement plus faible que l'effet des ressources culturelles parentales d'après De Graaf *et al.* (2000 dans Da-Costa Lasne, 2012). Quant à Thompson et Johnston (2006), ils trouvent que les élèves dont le niveau socio-économique est élevé (nombre de livres à la maison, etc.) sont plus avantagés dans les pays de l'OCDE (Benbiga *et al.*, 2013). Certaines études à l'instar de Cooper *et al.* (2000), Epstein et Van Voorhis (2001) et Hoover-Dempsey *et al.* (2001) présentent des corrélations significatives entre les formes de l'implication parentale dans l'aide aux devoirs et la réussite scolaire (Arapi *et al.*, 2018 ; Laurens, 1992).

Parmi la panoplie de caractéristiques familiales mises en relation avec la réussite scolaire qui existent dans la littérature, cette étude insiste sur le style parental, la structure et la taille de la famille qui sont très peu abordées dans le contexte togolais (Bawa, 2011). En effet, le style parental ou d'éducation « correspond à une constellation d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés. Par conséquent, le style parental se traduit, en partie, par les pratiques parentales qui représentent des comportements à partir desquels les enfants peuvent inférer les émotions des parents » (Deslandes et Royer, 1994 ; p.65). Le mérite est reconnu à Baumrind (1978) d'avoir été la première chercheuse à élaborer un modèle théorique des styles parentaux basés sur le système de valeurs des parents à savoir : encadrement affectif et chaleureux, fermeté et clarté de la discipline, exigences quant au niveau de maturité et bonne qualité de la communication entre les enfants et leurs parents (Joseph, 2015). Lorsque ces aspects ne sont pas équilibrés, le mode d'éducation est dit « autoritaire » ou « laisser-faire ». Dans le cas contraire, il est dit « démocratique ». Le style parental constitue une variable importante dans l'étude de l'influence familiale sur la réussite scolaire (Deslandes et Royer, 1994). Il est montré que les adolescents élevés dans des familles démocratiques performant mieux à l'école que leurs pairs issus de familles autoritaires ou permissives (Dornbusch et Ritter, 1992 ; Lamborn *et al.*, 1993 ; Steinberg *et al.*, 1989 dans Deslandes et Royer, 1994). Deslandes *et al.* (1999), dans leur étude portant sur la relation entre le style parental, les caractéristiques familiales (le revenu, la scolarité des parents, l'éducation des parents et la structure familiale), la réussite scolaire, et la participation parentale au suivi scolaire, montrent que le style parental était un meilleur prédicteur que la structure familiale ou l'éducation des parents en ce qui concerne le rendement scolaire au secondaire. Existe-il une variation de performances scolaires selon la structure de la famille ? Deslandes *et al.* (2004) sont parvenus à montrer que les enfants de familles non traditionnelles (monoparentales et recomposées), comparés à ceux de familles traditionnelles (biparentales), obtiennent des résultats scolaires plus faibles et éprouvent davantage de problèmes disciplinaires :

absences, suspensions, adaptation scolaire (Deslandes et Cloutier, 2005). La structure familiale renvoie, dans cette étude, à la famille biparentale, monoparentale, adoptive ou recomposée. Concernant la taille de la famille, plusieurs études, d'après Benbiga *et al.* (2013) montrent que le nombre croissant d'enfants au sein de la famille conduit à des résultats moins favorables pour les enfants.

### **1.1 Objectif et questions de recherche**

La prise en compte simultanée des trois déterminants à savoir le style d'éducation, la structure et la taille de la famille dans le contexte togolais (ce qui n'a pas encore été fait jusqu'à présent à notre connaissance) nous amène à nous fixer comme objectif de vérifier s'il existe une relation entre le style d'éducation et les performances scolaires en fonction de la structure et de la taille de la famille. De cet objectif, nous déduisons les questions de recherche suivantes :

- le style d'éducation est-il fonction de la structure et de la taille de la famille ?
- les performances scolaires des élèves varient-elles en fonction de la structure et de la taille de la famille ?
- le style d'éducation et les performances scolaires sont-ils liés ?

Pour répondre à chacune de ces questions, un ensemble de matériels et de méthodes est mis en place dans la section suivante pour collecter et traiter les données recueillies sur le terrain.

## **2. Matériels et méthodes**

### **2.1 Cadre de l'étude**

Cette étude a porté sur les collèges publics et confessionnels de la circonscription pédagogique de l'Ogou (Atakpamé). Atakpamé est une ville située à près de 350 km de Lomé. Elle fait partie de la Région des Plateaux qui compte le plus grand nombre d'établissements scolaires tant au primaire qu'au secondaire, le plus d'inspections au primaire. Le ratio élève par salle de classe y est plus élevé que celui sur le plan national (59 contre 55). Cette région est la mieux lotie en termes de conditions de travail (Source : Direction de la Planification de l'Éducation et de l'évaluation, 2019).

### **2.2 Population et échantillon**

La population d'étude est représentée par l'ensemble des élèves des classes de 4<sup>ème</sup> de vingt-deux collèges d'enseignement général que compte la Préfecture de l'Ogou. Au total, nous avons dénombré 2715 élèves. C'est de cet ensemble que nous avons tiré 944 sujets (âge moyen = 14 ans) à l'aide de la technique d'échantillonnage « tout-venant » qui présentent les caractéristiques suivantes : 38,7% de garçons et 61,3% de filles ; 51,6% de résidents en ville et 48,4% de résidents en campagne.

### 2.3 Instruments de collecte des données

Trois instruments différents de collecte des données ont été utilisés pour mesurer les différentes variables impliquées dans cette étude.

#### a. Les caractéristiques de l'échantillon

Elles ont été renseignées à l'aide du questionnaire sociodémographique qui a permis de récolter des informations autour du genre des élèves, leur lieu de résidence (ville ou campagne), ainsi que le niveau d'études de leurs parents.

#### b. Le style d'éducation

Il a été évalué à l'aide de l'échelle du style parental de Deslandes et al. (1995) qui est une traduction du "Parental Style Scale" élaboré par Steinberg et al. (1992). Cette échelle comprend au total vingt items regroupés en trois sous-échelles à savoir l'engagement parental (12 items), l'encadrement parental (6 items) et l'encouragement à l'autonomie (6 items). Les réponses aux dix-huit premiers items s'étalent sur une échelle de Likert en quatre points allant de 1- Tout à fait en désaccord à 4- Tout à fait d'accord. Quant aux deux derniers (19 et 20), les réponses vont de 1- Jamais à 3- Souvent. A la suite de sa passation, tous points à chaque item sont à additionner. A la fin, plus le score total est élevé, plus le style d'éducation est chaleureux.

- Exemples d'items 13 et 15 :

13.	Mes parents connaissent mes ami(e)s.	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
15.	Mes parents réservent du temps pour échanger avec moi.				

- Exemple d'item 19 :

19.	Tes parents ESSAIENT DE SAVOIR...	Jamais	Parfois	Souvent
A.	Où tu vas chaque soir.			
B.	Ce que tu fais pendant tes temps libres.			
C.	Où tu es l'après-midi, après l'école.			

Une étude de fidélité sur ces trois sous-échelles effectuée par Bawa (2018) révèle des indices de consistance interne tout à fait satisfaisants ( $\lambda^2$  de 0,59 à 0,80). Des analyses factorielles en composantes principales avec rotation « varimax » indiquent que cette échelle adaptée au Togo se compare parfaitement à la version américaine ou québécoise.

#### c. Les performances scolaires

Elles sont mesurées à partir des notes en mathématiques et en français obtenues à partir respectivement des échelles de mathématiques et de français élaborées par Bawa (2018) qui a pris soin de vérifier toutes leurs qualités psychométriques. L'utilisation des notes d'échelles plutôt que des notes de classe est une recommandation de Clémence (2006) qui permet d'éviter une interférence de la personnalité des professeurs dans le processus

d'évaluation. Les deux échelles ont été élaborées sur la base des programmes de mathématiques et de français de la classe de 4<sup>ème</sup>. Chacune des échelles comprend vingt items correspondants à de courts exercices. A chaque item, le sujet doit choisir parmi trois propositions de réponses dont une seule est bonne.

- Exemple d'item b) de la rubrique algèbre de mathématiques :

*''Factoriser l'expression suivante:  $B = 3(m + 2) - m(m + 2)$*

*Réponse: 1)  $B = (m + 2)(m + 3)$ ; 2)  $B = (-m + 2)(m + 3)$ ; 3)  $B = (m + 2)(3 - m)$ ''*

- Exemple d'item a) de la rubrique conjugaison de français :

*''Transforme la phrase suivante à la voix active :*

*« Les esclaves ont été envoyés en Amérique par les négriers »*

*Réponse : 1) Les négriers envoient les esclaves en Amérique ; 2) Les négriers ont été envoyés par les esclaves en Amérique 3) Les négriers ont envoyé les esclaves en Amérique''.*

Lorsqu'un sujet répond correctement à tous les items d'une des échelles, il obtient la note de 20. A la fin, les performances du sujet sont déterminées à partir du score moyen des notes obtenues aux deux échelles. Plus ce score moyen est élevé, plus le sujet a des bonnes performances donc est en situation de réussite. Dans le cas contraire, il est en situation d'échec scolaire.

## 2.4 Méthodes d'analyse des données

Les analyses de variances (ANOVA) ont été faites pour vérifier s'il existe une différence significative entre des moyennes de variables continues : les tests t de Student et F de Snédécour sont désignés pour juger du degré d'association entre respectivement deux et plus de deux moyennes de variables continues. L'analyse de corrélations bi-variées a été réalisée de manière à vérifier le degré d'association entre deux variables continues sans qu'une variable ne soit présumée avoir un effet sur l'autre. Là, le coefficient de corrélation r de Pearson a été utilisé.

## 5. Présentation des résultats

### 5.1 Le style d'éducation est-il fonction de la structure et de la taille de la famille ?

#### 5.1.1. Style d'éducation en fonction de la taille de la famille

**Tableau 1 : ANOVA : Style d'éducation et la taille de la famille (N = 944)**

Taille de la famille	Moyenne	Ecart-type
Famille réduite	64,64	6,50
Famille nombreuse	65,01	6,01

Il ressort du tableau 1 que les différences entre les moyennes observées (64,64 pour les familles réduites et 65,01 pour les familles nombreuses) ne sont pas significatives ( $t(942) = -0,81$  ;  $p = .42$ ). On déduit que la taille de la famille n'influence pas le style d'éducation.

### 5.1.2. Style d'éducation en fonction structure de la famille

**Tableau 2 : ANOVA : Style d'éducation et structure familiale (N = 944)**

Structure familiale	N	Moyenne	Ecart-type
Père seul	92	63,50	6,78
Mère seule	225	65,60	5,79
Les deux	394	65,23	5,66
Tuteur	233	64,26	6,88
Total	944	64,90	6,15

Les résultats contenus dans le tableau 2 montrent que les élèves vivant avec la mère seule ont un score moyen au style éducation supérieur aux autres. Il est, en famille monoparentale, de 65,60 pour ceux qui vivent avec leur mère seule et 63,50 pour ceux qui vivent avec leur père seul. Dans les familles biparentales, les élèves ont un score de 65,23 contre 64,26 pour ceux qui sont adoptés. Le test de F appliqué à ces différents groupes montre une différence significative  $F(3; 940) = 3,80$  ;  $p < .01$ ). Avec  $\eta^2 = 0,012$ , la structure familiale explique 1,2% des variations du score du style éducation. On peut conclure que le style d'éducation varie selon que les élèves proviennent d'une famille monoparentale (père seul ou mère seule), biparentale ou adoptive.

### 5.2 Les performances scolaires des élèves varient-elles en fonction de la structure et de la taille de la famille ?

#### 5.2.1 Variation des performances scolaire selon la taille de la famille

**Tableau 3 : ANOVA : taille de la famille et performances scolaires (N = 944)**

Taille de la famille	Moyenne	Ecart-type
Famille réduite	11,84	2,28
Famille nombreuse	11,79	2,63

Il ressort du tableau 3 que les différences entre les moyennes observées à savoir 11,84 pour les familles réduites et 11,79 pour les familles nombreuses ne sont pas significatives ( $t(942) = 0,27$  ;  $p = .79$ ). La taille de la famille n'influence pas les performances scolaires des élèves.

### 5.3 Variation des performances scolaires selon la structure familiale

**Tableau 4 : ANOVA : structure familiale et performances scolaires (N = 944)**

Structure familiale	N	Moyenne	Ecart-type
Père seul	92	11,74	2,44
Mère seule	225	11,54	2,48
Les deux	394	12,07	2,57
Tuteur	233	11,64	2,57
Total	944	11,80	2,54

A un seuil  $p = .05$ , on peut dire que la valeur de  $F(3 ; 940) = 2,58$  montre qu'il y a une différence entre les différents groupes qui définissent la structure familiale. Quant aux scores moyens des performances scolaires, ils vont de 12,07 pour les élèves issus des familles biparentales, 11,74 pour les élèves issus de familles monoparentales à père seul, 11,54 pour les élèves issus de familles monoparentales à mère seule et 11,64 pour les élèves qui proviennent des familles adoptives.

#### 5.4 Le style d'éducation et les performances scolaires sont-ils liés ?

**Tableau 5 : Corrélations entre style d'éducation et les performances scolaires**

	1	2
1-Style parental	1	0,073*
2-Performances scolaires	0,073*	1

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

L'analyse de corrélations de Pearson (tableau 5) démontre que de meilleures performances scolaires des adolescents sont positivement associées au style parental ( $r = 0,07$ ,  $p = 0,02$ ).

### 5. Discussion

L'objectif de cette recherche est de vérifier s'il existe une relation entre le style d'éducation et les performances scolaires en fonction de la structure et de la taille de la famille. De cet objectif, un certain nombre de questions ont été posées.

A la première question de savoir si le style d'éducation est fonction de la structure et de la taille de la famille, les résultats montrent qu'il n'y a pas de relation entre le style d'éducation et la taille de la famille. Ainsi, être chaleureux ou autoritaire pour un parent ne tient pas compte du nombre d'enfants à charge. Par contre, nous avons trouvé une relation significative entre le style d'éducation et la structure familiale, confirmant ainsi ce que Deslandes et al. (2004) ont obtenu. Il va sans dire que les familles biparentales offrent aux adolescents dont elles ont la charge le style éducatif chaleureux beaucoup plus que les familles monoparentale ou adoptive. Dans les familles monoparentales, deux situations se présentent : dans un premier cas, il va de soi car dans les familles monoparentales, l'absence du second partenaire dans le foyer fait que le seul parent veut jouer tous les rôles auprès de l'enfant. Ainsi, pour le parent seul, il faut se montrer capable d'éduquer son enfant. C'est ainsi que tout acte déplacé de l'enfant est sévèrement puni. L'enfant est soumis à des règles éducatives coercitives et contraignantes et considéré comme « comme un petit animal que l'on doit dresser » (Joseph, 2015). Dans un second cas, on observe dans les familles monoparentales un laisser-aller total. L'enfant est laissé à lui-même. Le parent démissionne de ses responsabilités éducatives à la maison pour se consacrer à son travail. Les styles laisser-aller et permissif sont l'apanage de ces types de foyer. Au même moment, dans les familles adoptives, l'enfant est sous le joug des parents qui ne sont pas les siens. Lorsque le couple a des enfants, ces derniers sont préférés au



détriment de l'enfant adopté qui est soumis à des règles dures. Lorsque le couple n'a pas d'enfants, souvent au lieu de chérir l'enfant adopté, il est plutôt soumis à une maltraitance à la limite de l'esclavage. L'enfant devient celui qui fait tout : ménage, cuisine, lessive, courses en ville... Lorsqu'il y a un manquement dans son comportement de l'enfant, il est privé de nourriture, frappé, voire renvoyé de la maison. Une telle éducation autoritaire est récurrente au sein des familles adoptives ou recomposées (Bawa, 2011).

La réponse à la deuxième question est aussi mitigée. En effet, il n'y a pas de lien significatif entre les performances scolaires et la taille de la famille. On s'attendait à un résultat contraire à l'instar de Benbiga *et al.* (2013) et Downey (1995). En effet, le nombre croissant d'enfants au sein de la famille conduit à des résultats moins favorables pour les enfants parce que cela entraînerait la dilution des ressources et du temps accordés à chaque enfant (Teachman *et al.*, 1996). Ces enfants présentent des taux plus élevés de comportement à problèmes et des niveaux inférieurs de réussite scolaire. Nous avons trouvé un lien significatif entre les performances scolaires et la structure familiale en faveur des familles biparentales. Hetherington, Camara et Featherman (1983) observent plus d'échecs et de retards de cheminement dans les familles monoparentales. Ces familles se caractérisent le plus souvent par les divorces, séparations, décès qui sont des situations particulières sources de souffrance, d'angoisse, d'anxiété, de manque d'attention, bref, d'innombrables incertitudes qui agissent sur les élèves entraînant une incapacité de se concentrer pour le travail scolaire (Bawa, 2011).

Enfin, nous avons trouvé une relation significative entre le style d'éducation et les performances scolaires. Ce résultat est similaire à celui de Steinberg *et al.* (1989), Dornbusch et Ritter (1992), Lamborn *et al.* (1993) et Deslandes et Royer (1994). Gbati (1988) a obtenu un résultat contraire. Toutes ces études montrent qu'un environnement positif à la maison, des attitudes positives face à l'éducation et face à l'école et des attentes élevées de réussite scolaire ont un effet notable, et ce, dans les différents milieux socioéconomiques (Terrill & Ducharme, 1994). L'expression d'éloges, l'aide, l'approbation, l'encouragement, la coopération, l'expression de tendresse, l'affection physique (Manscill & Rollins, 1990) ont un effet déterminant sur les performances scolaires.

## 6. Conclusion

Cette étude montre que le style d'éducation d'une part et les performances scolaires ne varient pas selon la taille de la famille. Par contre, non seulement le style d'éducation et les performances scolaires sont liés mais aussi ces deux variables sont bien associées à la structure de la famille. Pour parvenir à ces résultats, il a fallu mobiliser 944 élèves des classes de 4<sup>ème</sup>, les soumettre à un questionnaire sociodémographique, des échelles de style parental et de performances en français et en mathématiques.

L'ensemble de nos résultats apporte un tant soit peu un éclairage sur la place des variables style d'éducation, la taille de la famille et la structure familiale dans la

compréhension des performances scolaires au Togo. Malgré leur pertinence, ces résultats n'occulent pas les limites qui font appel à plus de prudence dans leur généralisation, particulièrement la possibilité de désirabilité sociale dans les réponses à l'échelle de style parental. En guise de perspectives, les études futures pourraient prendre soin de construire un instrument sur le style parental à partir des indicateurs culturellement encrés plutôt de s'inspirer du modèle occidental.

### **Conflict of Interest Statement**

The author declares no conflicts of interest.

### **About the Author**

Bawa Ibn Habib (PhD) Lecturer in Educational Psychology at the Applied Psychology Department of the University of Lomé (Togo). Research Interests: school and social adaptation and maladjustment; family education; adult education.

### **Références bibliographiques**

- Arapi, E., Pagé, P., & Hamel, C. (2018). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire? : Une synthèse des connaissances. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 88-108.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3) 239-276.
- Bawa, I. H. (2011). *Styles éducatifs parentaux, estime de soi et performances scolaires: étude auprès d'adolescents togolais de la préfecture de l'Ogou (Région des plateaux)*. Thèse de doctorat, Université de Lomé.
- Bawa, I. H. (2018). Etudes des performances scolaires chez les élèves des classes de 4ème au Togo. In W. Oladokoun (Ed), *Espaces, sociétés et développement en Afrique subsaharienne* (pp. 639-670). Lomé : Presses Universitaires de Lomé.
- Benbiga, A., Hanchane, S., & Idir, N. (2013). L'évaluation des acquis scolaires au Maroc : nouvelles approches. *Critique économique*, 30, 29-66.
- Clémence, A. (2006). *Le style d'éducation, facteur déterminant du développement de l'enfant*, communiqué de presse du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, Berne : [www.snf.ch/communiqué](http://www.snf.ch/communiqué)
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- Da-Costa Lasne, A. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques?* Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.

- De Graaf N. D., De Graaf P. M., & Kraaykamp G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111.
- DeBlois, L., Deslandes, R., Rousseau, M., & Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill journal of education*, 43(3), 245-265.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80. <https://doi.org/10.7202/706657ar>.
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, E., & Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure de style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 18 (2), 63-79.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151, 61-74.
- Deslandes, R., Potvin, P. & Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34(2), 135-153.
- Direction de la Planification de l'Éducation et de l'évaluation (2019). *Annuaire national des statistiques scolaires 2018-2019 : 54<sup>ème</sup> année*. Lomé : MEPSA.
- Dornbusch, S. M., & Ritter, P. L. (1992). Home-school processes in diverse ethnic groups, social classes, and family structures. In S. L. Christenson et J. C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence* (pp. 111-124). Maryland: The National Association of School Psychologists.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Mont-Reynaud, R., & Chen, Z. Y. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research*, 5(2), 143-160.
- Downey, D. B. (1995). Bigger is not Better: Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performances. *American Sociological Review*, 60, 746-761.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Fuchs T., & Wobmann L. (2004). What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-examination Using PISA Data. *CESIFO Working Paper Series*, n° 1235.
- Gbati, K. Y. (1988). *Statut scolaire, estime de soi, représentation de l'avenir*. Thèse de doctorat, UFR de psychologie, Université de Lille III
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.
- Joseph, N. E. (2015). Style éducatif parental autoritaire ou laisser-faire : cas des enfants dans la rue de familles pauvres de la Timkatec. *Haïti Perspectives*, 4(1), 31-34.

- Lamborn, S. D., Brown, B. B., Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1993). Putting school in perspective: The influence of family, peers, extra-curricular participation and part-time work on academic engagement. In F.M. Newman (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (pp.153-181). New York: Teachers College Press Columbia University.
- Laurens, J.-P. (1992). *Un sur cinq cents. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaire du Mirail.
- Manscill, C. K., & Rollins, B. C. (1990). Adolescent self-esteem as an intervening variable in the parental behavior and academic achievement relationship. In B. K. Barber et B. C. Rollins (Eds.), *Parent-adolescent relationships*. New York: University Press of America.
- Schiller K. S., Khmelkov V. T., & Wang X. Q. (1978). Economic Development and the Effect of Family Characteristics on Mathematics Achievement. *Journal of Marriage and Family*, 64, 730-742.
- Steinberg, L., Eimen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Teachman J.-D., Paasch K. & Carver K. (1996). Social Capital and Dropping out of School Early. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 773-783.
- Terrill, R., & Ducharme, R. (1994), *Passage secondaire-collégial: caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal: Sram, 2<sup>e</sup> édition.
- Yayan B., & Berberolu G. (2004). A Re-Analysis of the TIMSS 1999 Mathematics Assessment Data of the Turkish Students. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 87-104.
- Hetherington, E. M., Camara, K. A. & Featherman, D. L. (1983). Achievement and intellectual functioning of children in one parent households. In J. H. Stevens, Jr. and M. Matthews (Eds.), *Achievements and achievement motives* (pp. 209–284). San Francisco: W.H. Freeman.

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Education Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).