

Sur La Situation COVID Au Cameroun: Des Styles Éducatifs Parentaux À L'engagement Scolaire Des Apprenants Dans Le Système de mi-temps

Noumbi Nouwou Georges

Université de Douala, Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique

Article Information

Received: November 2, 2022

Accepted: December 12, 2022

Published: January 10, 2023

Keywords

Situation-COVID, Style éducatif parental, Engagement scolaire, Système de mi-temps

ABSTRACT

L'avènement de la COVID-19 a entraîné des changements dans le système éducatif camerounais, à travers l'institution des cours à distance et du système de mi-temps avec ses cours par alternance. L'implémentation de ce système conduit à une réduction des heures de cours pour des élèves des classes intermédiaires qui n'en ont, désormais, droit qu'à cinq (05) heures par jour. Cette situation a engendré un manque d'assiduité, une hausse du décrochage scolaire, l'abandon scolaire, le relâchement de la concentration pendant les cours de l'après-midi, qui seraient associés à de piètres résultats scolaires. Plusieurs apprenants n'arrivent pas à concilier les tâches scolaires et les tâches domestiques (Tsiele, 2020). Dès lors la pandémie place des parents en première ligne pour veiller à la poursuite des apprentissages scolaires de leurs enfants. Ainsi, cet article a pour but d'examiner si les styles éducatifs parentaux influencent l'engagement scolaire des apprenants évoluant dans le système de mi-temps. L'enquête a été menée auprès 199 apprenants des classes de seconde à l'aide d'un questionnaire d'autoévaluation. Il ressort des résultats de l'enquête qu'une implication des parents dans l'apprentissage des adolescents s'avère bénéfique, même si certains parents demeurent désengagés involontairement. Cette étude indique que la prise en compte des styles éducatifs parentaux est nécessaire pour optimiser l'engagement des apprenants du système de mi-temps. Toutefois l'efficacité des styles éducatifs parentaux dépendrait de l'âge de l'enfant et du sentiment de compétence parental (Tazouti & Jalergan, 2015; Galand & Tobaty, 2022).

INTRODUCTION

L'année 2020 a laissé dans la mémoire des agents éducatifs le souvenir indélébile d'une scolarité bouleversée. La COVID-19 a provoqué la pire crise de l'éducation ou des apprentissages depuis un siècle (UNESCO, 2020). Les recherches menées par Azevedo (2020) sur l'estimation de l'impact de la COVID-19 indiquent que 63% d'enfants sont en situation de pauvreté des apprentissages après la COVID. Face à cette situation, des gouvernements des Etats du monde en général et celui de l'Etat du Cameroun en particulier ont opté pour des cours à distance et le système de mi-temps avec ses cours par alternance. L'objectif étant d'instaurer la distanciation physique entre les acteurs d'apprentissage, de les protéger des possibles contaminations, la mi-temps est un système consistant à scinder les effectifs pléthoriques, de sorte que dans chaque classe, l'on ne retrouve pas plus de 50 personnes (élèves et enseignants compris). Dans les lycées camerounais, les cours pour la première vague débutent à 07h30 et se terminent à 12H00. Les apprenants laissent la place à la seconde vague qui achèvera les cours à 17h00 (Tsiele, 2020).

L'entrée des cours par alternance au niveau de l'enseignement secondaire du Cameroun n'est pas sans risque. Même si le mode de mi-temps a permis de réduire les effectifs facilitant le suivi

individualisé des élèves, il n'en demeure pas moins qu'il possède de nombreux écueils. En effet, les cours en mode de mi-temps sont considérés par certains comme un couteau à double tranchant (Tsiele, 2020). Les enseignants ont des difficultés à couvrir les programmes. Ils ont du mal à respecter la fiche de progression. Ainsi, ils sont obligés d'envisager des séances de rattrapages chaque samedi. Ce qui pose le problème de l'équité dans la couverture des programmes pour tous les élèves (Tchuileu, 2021). A propos de ce problème, les élèves de lycées ont droit à seulement cinq (05) heures de cours par jour tandis que leurs camarades des collèges privés en ont en moyenne sept (07).

En effet, nous avons observé que l'implémentation de ce système conduit à un manque d'assiduité, une hausse du décrochage scolaire, l'abandon scolaire, le relâchement de la concentration pendant les cours de l'après-midi. Les élèves perdent des possibilités d'apprendre lorsqu'ils abandonnent les cours ou arrivent en retard à l'école. L'adolescence étant une période charnière durant laquelle l'acceptation sociale, en particulier par les pairs, peut avoir un effet important sur le comportement (Bukowski & Parker, 2006), les adolescents sous la pression de leurs pairs se désintéressent de l'école et se constituent en petits groupes de flâneurs aux heures de cours. Les comportements perturbateurs, le manque d'assiduité à l'école et les attitudes négatives à l'égard de l'école seraient associés à de piètres résultats scolaires et seraient en lien avec l'abandon scolaire, la délinquance et la toxicomanie (McCluskey & Platchin, 2004). De même, plusieurs apprenants n'arrivent pas à concilier les devoirs scolaires et les devoirs domestiques (Tsiele, 2020). De ce fait, la pandémie place des parents en première ligne pour veiller à la poursuite des apprentissages scolaires de leurs enfants. Nonobstant le fait que cette situation représente un fardeau pour toutes les familles et, *a fortiori*, pour les plus vulnérables, il n'en demeure pas moins que l'engagement à l'école des apprenants serait fonction des styles éducatifs parentaux. Les styles éducatifs des parents prédisent-ils l'engagement des apprenants du système de mi-temps ? Nous formulons ainsi l'hypothèse selon laquelle les styles éducatifs parentaux prédisent l'engagement des adolescents dans un système de mi-temps.

Kluger et Koslowsky (1988) appréhendent l'engagement scolaire sur la base de l'investissement. Pour ces auteurs, l'engagement désigne une intention de persister dans une perspective à long terme et par un sentiment d'attachement envers l'objet d'engagement. C'est dans cette veine que s'inscrit Case (2007) lorsqu'il assimile l'engagement au fait de se sentir en connexion, d'avoir un sentiment d'appartenance à l'égard du milieu scolaire.

D'après les études menées par Appleton, Christenson, Kim et Reschly (2006), le profil global de l'engagement des apprenants comprend les composantes scolaires, comportementale, cognitive et psychologique. L'engagement scolaire implique le temps consacré aux tâches scolaires, à l'achèvement des devoirs. Celui comportemental, considéré comme composante observable, concerne la présence en classe et la participation aux activités rattachées à la vie scolaire, notamment *para* et *périscolaires* (Glanville & Wildhagen, 2007). Celui cognitif s'intéresse aux stratégies d'apprentissage, à l'autonomie dans les apprentissages et à l'importance accordée aux activités scolaires globalement. Enfin, l'engagement psychologique met en relief la qualité des relations avec les pairs, les enseignants et le sentiment d'appartenance à l'institution. La présente étude s'inscrit dans la continuité des travaux de ces auteurs puisqu'elle appréhende l'engagement des apprenants en situation de mi-temps sous un triple volet, notamment comportemental, affectif et cognitif. De prime à bord, la dimension comportementale a été prioritairement appréhendée à travers l'assiduité à l'école. L'aspect affectif est exploré à travers l'enthousiasme et la persévérance de l'apprenant à l'égard de tâches scolaires. *In fine*, la dimension cognitive indique le niveau de concentration pendant l'acquisition des savoirs et l'importance accordée aux activités scolaires. L'engagement scolaire serait donc ce que l'apprenant fait, pense et ressent pendant l'activité (Galand & Tobaty, 2022). Le système de mi-temps, laissant la possibilité aux apprenants de passer la moitié de la journée à la maison, considérerait le parent comme le garant

de leur engagement.

Selon Darling et Steinberg (1993), le style éducatif parental désigne un ensemble d'attitude communiquée à l'enfant qui contribue à créer un climat dans lequel s'inscrivent les actions éducatives posées par le parent. Deslandes (1996), dans une approche tridimensionnelle, expose dans le détail le phénomène du style éducatif parental: le « soutien affectif » qui est centré sur la perception de l'enfant à propos de ses parents, décrits comme sensibles, affectueux, chaleureux et impliqués; « l'encadrement » qui concerne la supervision et les limites établies par les parents en vue de promouvoir le respect des règles et des convention sociales; « l'encouragement à l'autonomie » qui est lié à l'expression de l'enfant sur son individualité au sein de la famille qu'au développement de l'esprit critique.

S'inscrivant dans les perspectives de Baumrind (1978), de Maccoby et Martin (1983), qui indiquent quatre styles éducatifs parentaux distincts (autoritaire, démocratique, permissif et le style « détaché-négligent », nous optons pour l'exploration des styles éducatifs parentaux à travers les attitudes des parents qui auraient une influence sur le développement cognitif de l'enfant. Ainsi, nous dégagons trois styles éducatifs parentaux: les styles démocratique, permissif et autoritaire. Le style éducatif autoritaire est caractérisé par l'établissement strict des règles de la vie quotidienne, l'utilisation habituelle des directives fermes, exigeantes et l'application d'un contrôle rigoureux du comportement de l'enfant. Le style permissif serait lié à l'excès de liberté d'action et à une moindre imposition des restrictions. Le style démocratique est caractérisé par l'alternance de l'imposition des limites à l'enfant et l'implication dans les prises de décisions (Parent, Drapeau, Brousseau & Pouliot, 2008; Lautrey, 1980). Ainsi, comme le soutiennent Poncelet et Francis (2010), le style parental dans cette étude intègre une constellation d'attitudes communiquées à l'enfant, notamment le soutien affectif constitué d'encouragements, de compliments, de chaleurs et d'intérêts; et de pratiques telles que: l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie. Dès lors, nous pensons que l'insuffisance d'engagement, avec son corolaire des difficultés d'apprentissage en situation de mi-temps, seraient dues à l'insuffisant investissement des parents dans l'accompagnement scolaire de leur enfant.

Notre but est alors de vérifier la prédiction de l'engagement scolaire des apprenants en mode de mi-temps par les styles éducatifs des parents. L'intérêt d'une telle étude est certain, car elle révèle que la famille représente le premier système social par lequel l'individu acquiert et développe des habiletés sociales et cognitives (Feyfant, 2011). Dès le bas âge, les parents offrent à leur enfant un environnement familial qui joue un rôle fondamental dans leur comportement social, affectif et cognitif (Lerner & McKinner, 1995). Pour cela, la perception que les enfants se font de leurs parents semble déterminer leur niveau d'investissement à l'école. Toutefois, cet investissement serait lié à la façon dont les parents vivent leur mission éducative, à leur point de vue à propos des buts éducatifs poursuivis et des moyens à utiliser pour les atteindre.

METHODOLOGIE

➤ Sujets et déroulement de l'enquête

La population cible de l'étude est constituée de l'ensemble des élèves de la classe de seconde des lycées de la ville de Douala. Celle accessible est constituée des apprenants des classes de seconde du Lycée d'Akwa-Douala.

Un effectif de 199 (cent quatre-vingt-dix-neuf) participants présents sur le campus du Lycée d'Akwa à Douala a été sélectionné par convenance pour former l'échantillon. Parmi ceux-ci, 90 sont en classes littéraires, 92 en classes scientifiques et 17 sont des ceux des classes mixtes. Concernant l'appartenance familiale, 99 vivent en situation monoparentale, 40 dans une famille biparentale, 36 dans une famille recomposée et 24 vivent dans une famille adoptive. Cet échantillon étant constitué de 57% de femmes et de 43% d'hommes, son âge moyen est 14,49

ans. L'enquête a été menée auprès des élèves de la classe de seconde soumis au système de mi-temps. Le milieu scolaire étant caractérisé par l'hétérogénéité des apprenants, nous pouvions ainsi différencier les enquêtés au niveau de l'âge, du genre et de l'obédience religieuse. Ainsi l'échantillon affiche un caractère hétérogène à l'image de la population.

➤ **Matériels**

Les variables de l'étude sont les styles éducatifs parentaux et l'engagement à l'école. Le matériel utilisé est un instrument adapté aux comportements observés, à savoir le questionnaire. Il s'agit d'un outil de mesure qui se rapporte à une autoévaluation et à une auto-observation.

Les manipulations des variables sont faites au niveau du style éducatif rigide, du style éducatif souple, du style éducatif aléatoire et de l'engagement à l'école. Notre questionnaire d'autoévaluation, qui commence par l'identification des enquêtés, renferme toutes les rubriques suscitées. Il est constitué de 32 *items* et l'échelle de mesure est adaptée à celle de *likert*. Cet instrument présente des qualités métriques satisfaisantes. L'analyse factorielle globale indique un indice KMO de 0.786 et un test de la sphéricité de Bartlett significatif avec $p=0.000$. Il ressort de ces indices que l'outil de recueil des données présente une adéquation des *items*/participants satisfaisante. La validité du questionnaire est donc acceptable. Dans cette logique, l'indice de fiabilité indique un *alpha* de *cronbach* de 0.782. S'inscrivant dans la perspective de Laurencelle (1998), ce seuil est acceptable. D'où, il se dégage une bonne corrélation entre les *items* de notre outil. L'analyse statistique a été effectuée à l'aide du *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), version 25.0. La régression logistique ordinaire a consisté à mesurer les prédictions de l'engagement à l'école à partir des styles éducatifs parentaux. Il s'agit d'accepter ou de rejeter l'hypothèse nulle (H_0) ou l'hypothèse alternative (H_a) au regard des différentes prédictions.

RESULTATS

Les styles éducatifs parentaux et l'engagement à l'école ont été explorés à l'aide d'un questionnaire d'autoévaluation. Le traitement des données recueillies a été effectué à l'aide du SPSS version 25.0. La régression logistique ordinaire a permis de vérifier si dans une école en système de mi-temps, les styles éducatifs parentaux démocratique, permissif et autoritaire prédisent l'engagement des apprenants.

➤ **Concernant la prédiction de l'engagement des apprenants à l'école par le style parental démocratique, les résultats suivants ont été obtenus :**

Informations d'ajustement de modèle				
Modèle	-2log-vraisemblance	Chi-Square	ddl	Sig.
Seulement la constante	41,237			
Final	32,450	8,786	3	,032
Fonction de liaison: Logit.				

A la lecture de ce tableau, il ressort que cette variable indépendante contribue au modèle avec un *khi* carré de 8,786 et 3 degré de liberté. La qualité de l'ajustement est aussi intéressante avec des niveaux de significativité de 0,032. Cette significativité étant inférieure à 0,05; l'hypothèse nulle est rejetée. Nous pouvons conclure que dans un système de mi-temps, le style parental démocratique prédit l'engagement des apprenants à l'école.

Estimations des paramètres								
		Estimation	Erreur std.	Wald	ddl	Sig.	Intervalle de confiance 95 %	
							Borne inférieure	Borne supérieure
Seuil	[VAR00026 = 1,00]	-,066	,338	,038	1	,846	-,727	,596
	[VAR00026 = 2,00]	2,415	,383	39,736	1	,000	1,664	3,166
Emplacement	[VAR00018=1,00]	,531	,453	1,373	1	,241	-,357	1,419
	[VAR00018=2,00]	1,175	,417	7,928	1	,005	,357	1,993
	[VAR00018=3,00]	,729	,421	3,001	1	,083	-,096	1,554
	[VAR00018=4,00]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
Fonction de liaison: Logit.								
a. Ce paramètre est configuré sur zéro car il est redondant.								

Ce tableau présente une estimation globale de paramètre. Il indique que seuls les Sig. 0,000; 0,005 semblent expliquer le modèle puisque leurs seuils de significativité sont inférieurs à 0,05. On s'attendait à ce que les quatre modalités de l'étude médient l'influence du style éducatif démocratique sur l'engagement des apprenants à l'école. Mais c'est uniquement lorsque les adolescents se représentent leurs parents comme démocratiques qu'ils sont souvent ponctuels à l'école. Ainsi, comme nous l'avons prédit, le style parental démocratique a une influence significative sur l'engagement des apprenants en système de mi-temps.

➤ **Concernant la prédiction de l'engagement des apprenants à l'école par le style parental permissif, nous avons obtenu les résultats suivants:**

Informations d'ajustement de modèle				
Modèle	-2log-vraisemblance	Chi-Square	ddl	Sig.
Seulement la constante	39,048			
Final	33,266	5,781	3	,123
Fonction de liaison: Logit.				

Ce tableau indique que, la valeur du X^2 est de 5,781 et sa probabilité de signification ($0.123 > 0.05$), avec un degré de liberté de 3. La valeur de Sig. étant supérieure à 0,05, l'hypothèse nulle est acceptée. Nous pouvons affirmer que le style parental permissif ne prédit pas l'engagement des apprenants à l'école. Cette prise de décision est confortée par le tableau d'estimation des paramètres.

Estimations des paramètres								
		Estimation	Erreur std.	Wald	ddl	Sig.	Intervalle de confiance 95 %	
							Borne inférieure	Borne supérieure
Seuil	[VAR00026 = 1,00]	-,389	,229	2,897	1	,089	-,837	,059
	[VAR00026 = 2,00]	2,066	,279	54,851	1	,000	1,519	2,612
Emplacement	[VAR00019=1,00]	,483	,459	1,105	1	,293	-,417	1,383
	[VAR00019=2,00]	,932	,417	5,002	1	,055	,115	1,749
	[VAR00019=3,00]	,507	,320	2,513	1	,113	-,120	1,134
	[VAR00019=4,00]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
Fonction de liaison: Logit.								
a. Ce paramètre est configuré sur zéro car il est redondant.								

A l'observation de ce tableau, l'ensemble des seuils de significativité du style parental permissif est supérieur 0,05. Ceci corrobore les résultats d'informations d'ajustement de modèle. Ainsi, dans une situation d'apprentissage en mode de mi-temps, le style éducatif permissif des parents ne prédit pas significativement l'engagement des apprenants à l'école.

➤ **Concernant la prédiction de l'engagement des apprenants à l'école par le style parental autoritaire, nous avons obtenu les résultats suivants:**

Informations d'ajustement de modèle				
Modèle	-2log-vraisemblance	Chi-Square	ddl	Sig.
Seulement la constante	47,663			
Final	31,312	16,351	3	,001
Fonction de liaison: Logit.				

Comme l'indique le tableau ci-dessus, la valeur du X^2 est de 16,351 et sa probabilité de signification ($0.001 < 0.05$), avec un degré de liberté de 3. La valeur du Sig. étant 0.001, nous rejetons l'hypothèse nulle. Ainsi nous affirmons qu'en situation de mi-temps, le style parental autoritaire prédit l'engagement des adolescents à l'école. Cette décision est corroborée par les estimations des paramètres.

Estimations des paramètres								
		Estimation	Erreur std.	Wald	ddl	Sig.	Intervalle de confiance 95 %	
							Borne inférieure	Borne supérieure
Seuil	[VAR00026 = 1,00]	-,194	,293	,440	1	,507	-,768	,379
	[VAR00026 = 2,00]	2,363	,346	46,542	1	,000	1,684	3,042
Emplacement	[VAR00022=1,00]	-,436	,561	,604	1	,437	-1,535	,663
	[VAR00022=2,00]	1,610	,476	11,438	1	,001	,677	2,544
	[VAR00022=3,00]	,742	,348	4,555	1	,033	,061	1,423
	[VAR00022=4,00]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Fonction de liaison: Logit.

a. Ce paramètre est configuré sur zéro car il est redondant.
--

Comme l'indique le tableau ci-dessus, seul la significativité 0,001 semble expliquer le modèle puisque son seuil de significativité est $< 0,05$. Cette observation confirme la décision préalablement prise à propos du rejet de l'hypothèse nulle. Ainsi en mode de mi-temps, l'engagement des adolescents à l'école est prédit par le style parental autoritaire.

Au vu de ce qui précède, on note que les résultats des mesures confirment notre hypothèse de travail. Ils indiquent que la constellation d'attitudes communiquée par les parents aux adolescents fréquentant en système de mi-temps prédit leur engagement à l'école.

DISCUSSION DES RESULTATS

Cette recherche se veut une étude consacrée à vérifier l'influence des styles éducatifs parentaux sur l'engagement des apprenants en situation de mi-temps. Elle s'inscrit dans la perspective des recherches visant à favoriser l'implication et l'autonomisation des apprenants dans leurs apprentissages. En effet, ces dernières années ont été caractérisées par d'importantes réformes pédagogiques à l'effet de faire face à la situation de la COVID. Dans cet élan, le système de mi-temps a été instauré dans les classes intermédiaires des lycées du Cameroun. L'efficacité de cette réforme passe par l'amélioration de la qualité de l'apprentissage. Une amélioration qui implique la bonne gestion du temps scolaire voire l'organisation et l'utilisation de ce temps (Kelani, Gado, Ogouniyi Adimi, 2017). Il appert qu'au-delà du milieu scolaire, il importe de préserver l'engagement à l'école et leur lien avec l'école. Ce but pourrait replacer les parents au centre de l'éducation de leurs enfants. En ce sens, nous avons exploré les styles éducatifs parentaux du fait de la situation-COVID et l'engagement des apprenants en mode mi-temps.

Nous avons procédé à l'analyse des modèles de régression logistique pour vérifier l'action des styles éducatifs parentaux sur l'engagement des apprenants en situation de mi-temps. Les résultats de cette analyse indiquent que le style démocratique a une influence significative sur l'engagement des apprenants en mode de mi-temps car, le seuil de significativité est inférieur à 0,05. Ces résultats vont dans le sens de Bouchard, de Deslandes et de St-Armand (1998), qui soulignent que ce sont les parents démocratiques qui ont de meilleures relations avec leurs enfants. Chez ces parents, les règles de vie sont plus claires et chaque membre de la famille a son mot à dire dans leur élaboration. Les parents encouragent les discussions avec les enfants et développent chez eux l'autonomie. Ils aident aux devoirs lorsque cela est nécessaire (Bouchard et col., 2000). Ce qui implique que la qualité de la relation entre le parent et l'enfant protège contre le désengagement scolaire (Bempechat & Shernoff, 2012). Dans la même lancée, Williams et al. (2009) soutiennent que l'encouragement des parents favorise l'engagement scolaire. Les adolescents semblent être avantagés par une éducation reçue dans un milieu familial démocratique (Deslandes & Royer, 1994). Ainsi, comme le précisent Mendick, Allen et Harvey (2015), les enfants élevés sous un style démocratique ont tendance à être plus performants. L'autonomie et la confiance que leur transmettent les parents semblent non seulement favorables à leur estime de soi mais aussi, à leur capacité de résilience. Ces capacités représentent un avantage devant les défis posés par le système mi-temps.

En situation de mi-temps, le style permissif ne prédit pas de façon significative l'engagement des apprenants. Les résultats de l'analyse de régression indiquent des significativités largement supérieures à 0,05. Ces résultats rejoignent ceux de Olweus (1994) qui montrent qu'une attitude négative des parents caractérisée par un manque de chaleur et d'implication augmenterait le risque de désengagement de l'enfant dans les activités d'apprentissage. En outre, le manque de supervision parentale et la présence des règles ambiguës dans la famille seraient des prédicteurs importants du décrochage scolaire, signe d'un faible niveau d'engagement (Ensminger &

Slusarick, 1992). Ainsi, l'apprenant, peu engagé, serait susceptible de provenir des familles dans lesquelles le style parental est permissif et où les adolescents reçoivent peu de supervision pour prendre leurs décisions (Janos et al., 1997). Les parents des apprenants peu engagés seraient, non seulement moins impliqués par rapport à la scolarité de leur enfant, mais aussi moins portés à discuter avec eux et à les soutenir dans leurs apprentissages en dehors de l'école (Rumberger et al., 1990). En revanche, selon les recherches menées par Ichou et Oberti (2014), le désengagement scolaire proviendrait plus souvent de familles où les parents n'ont pas de diplômes d'étude secondaire à l'inverse des apprenants issus des familles plus instruites. Il en ressort que le sentiment d'infériorité chez certains parents les amène à subir les choix d'orientation de leurs enfants par manque de connaissance.

Enfin, le style parental autoritaire prédit l'engagement des apprenants en mode de mi-temps. Le test de régression indique une significativité de 0,004. Ces résultats s'inscrivent dans la perspective de ceux de Lamborn et al. (1993) qui montrent que les adolescents des familles non-démocratiques participent davantage quand leurs parents sont plus impliqués dans les activités. Ceci suppose un encadrement scolaire rigoureux de l'adolescent et un contrôle strict des horaires de travail. La communication parent-enfant étant habituellement unilatérale, les élèves qui vivent des difficultés relationnelles avec leurs parents ou en famille ont tendance à être moins engagés dans les apprentissages (Bolvin 2005).

CONCLUSION

Cette étude qui s'achève n'a pas fait fi de la question fondamentale de savoir si les styles éducatifs parentaux prédiraient l'engagement des apprenants en mode de mi-temps. Le style éducatif parental a été évalué par les apprenants et non par les parents eux-mêmes. Comme sujet de l'étude, les élèves de la classe de 2nde de la ville de Douala ont participé à l'enquête. Quoique modeste au regard de la taille de l'échantillon, cette étude indique que la prise en compte des styles éducatifs parentaux est nécessaire pour optimiser l'engagement des apprenants du système de mi-temps. Ainsi nous ne pouvons qu'abonder dans le sens de Galand et de Tobaty (2022) qui proposent que les parents sont des alliés de choix dans la mise en œuvre des actions visant à améliorer l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Dès lors, l'implication des parents dans une telle réforme ne pourrait être que bénéfique.

Toutefois l'efficacité des styles éducatifs parentaux dépendraient de plusieurs variables, notamment de l'âge de l'enfant et du sentiment de compétence parental. En ce sens, Tazouti et Jalergan (2015) insistent sur la façon dont les parents se sentent compétents dans l'exercice du rôle éducatif et sur l'influence que peut avoir ce sentiment sur l'investissement de ces derniers dans leurs fonctions éducatives et dans le suivi scolaire de leur enfant. A propos de l'âge, les modalités de suivi des enfants se diversifient et se réduisent lorsqu'ils grandissent et gagnent en autonomie (Galand & Tobaty, 2022). D'où Galand et Tobaty (2022) précisent que l'influence du style parental s'avère particulièrement importante à la période du secondaire, spécifiquement dans l'intervalle d'âge de 12 ans à 15 ans. Alors le style parental devrait prendre en compte des caractéristiques des enfants pour constituer un prédicteur de l'engagement et un catalyseur de réussite permanente (Claes & Comeau, 1996).

Au demeurant, c'est l'apprenant qui détient le pouvoir (Meirieu et col., 2014), car nul ne peut le contraindre à apprendre. C'est la pulsion épistémophilique qui reste l'acte fondateur de ses apprentissages.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D., & Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.

2. Azevedo, J.P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S.A. & Geven, K. (2020). Simulating the potential impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A set of Global Estimates. *Policy Research Working Paper; World Bank, 9284*. <https://hdl.handle.net/10986/33945>
3. Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society, 9, 3, 239- 276*.
4. Bempechat, J. & Shernoff, J.D. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. Christenson, A.L. Reschly and Wylie, C. (dir.) *Handbook of research on student engagement*, 315- 342. Springer.
5. Bolvin, M. (2005). *Origines des difficultés dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impacts sur l'adaptation psychosociale et développement des enfants*. GRIP, Ecole de Psychologie & Université Laval: Canada.
6. Bouchard, P., Deslandes, R. & St-Armand, J.C. (1998). Parents démocratiques et enfants autonomes. Dynamique familiale de la réussite scolaire ? *Service social, 47, 221- 246*. [Doi.org/10.7202/706801ar](https://doi.org/10.7202/706801ar)
7. Bouchard, P., St-Armand, J-C., Gauvin, M., Quintal, M., Carrier, R. & Gagnon, C. (2000). Familles, école et milieu populaire, Sainte-Foy, centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. *Série Etudes et recherches, 1, 5*.
8. Case, J. (2007). Alienation and engagement: Exploring student's experiences of studying engineering. *Teaching in Higher Education, 12, 119-133*.
9. Claes, M. & Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes ? *Lien social et Politiques, 35, 75-85*. <https://doi.org/10.7202/005075ar>
10. Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113(3), 487- 496*. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
11. Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Université de Laval, Québec.
12. Deslandes, R., & Royer, E. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social, 43(2), pp. 63-80*. <https://doi.org/10.7202/706657ar>
13. Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFE, 63, 1-13*.
14. Galand, B., & Tobaty, A. (2022/3). Comment soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages ? *Administration & Education, 3 (175), pp. 115-122*.
15. Glanville, J.L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement. Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement, 67, 1019-1041*.
16. Ichou, M. & Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée. *Revue Population, 69 (4), 617- 657*. <https://doi.org/10.3917/popu.1404.0617>
17. Kelani, R., Gado, I. & Ogouniyi Adimi, E. (2017). Causes et conséquences de la perte du temps d'apprentissage à l'école primaire en république du Bénin. *Revue Togolaise des Sciences, 1, 251- 266*.

18. Kluger, A.N., & Koslowky, M. (1988). Commitment and academic success. *Social Behavior and Personality*, 16, 121-125.
19. 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 » dans F.M. Newman (dir.), *Student engagement and achievement. American Secondary Schools*, Teachers College Press Columbia University, 153- 181.
20. Laurencelle, L. (2021). L'alpha de cronbach, ses émules, la consistance interne, la fidélité: une mise au point. *The Quantitative Methods for Psychology*, 17(1), 46-50. Doi :10.20982/tqmp.17.1.046
21. Lautrey, J. (1980). *Classes sociales, milieu familial, intelligence*. Presses Universitaires de France.
22. Lerner, R.M., Castelhno, D.R., Terry, P., Villarruel, F.A., & McKinner, M.H. (1995). A developmental contextual perspective on parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting*, 285-309. NJ: Erlbaum.
23. Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction, dans E.M. Hertherington et P.H. Mussen (dir.), *Handbook of Child Psychology, 4. Socialization, Personality and Social Development*. Wiley, 1-101.
24. Meirieu, P et col. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Autrement.
25. Mendick, H., Allen, K. & Harvey, L. (2015). « We can get everything we want if we try hard »: Young people, celebrity, hard work. *British Journal of Educational Studies*, 63, 161-178. Doi.org/10.1080/00071005.2014.1002382
26. Normandeau, S. & Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 151-172. <https://doi.org/10.7202/03.2032ar>
27. Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
28. Parent, C., Drapeau, S., Brousseau M. & Pouliot, E. (2008). *Visages multiples de la parentalité*. PUQ.
29. Poncelet, D., & Francis, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (28), pp. 9-20.
30. Rubin, K.H., Bukowski, W.M. & Parker, J.G. (2006). Peer interactions relations, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon, & R. Lerner (Series Ed.). *Social, emotional and personality development*, 3, 571-645.
31. Rumberger, R.W., Ghatat, R., Poulos, G., Ritter, P.L. & Dombusch, S.M. (1990). Family influences on dropout behavior in one california high school. *Sociology of education*, 63, 283- 299.
32. Tazouti, Y., & Jarlégan, A. (2015). Sentiment de compétence parentale et implication dans la scolarité de l'enfant: approche multidimensionnelle. *Revue de psychoéducation*, 44 (2), 383- 403. <https://doi.org/10.7202/1039260ar>
33. Tchuiléu, A. (31/08/2021). *Système mi-temps: ce sera progressif*. <https://www.cameroon-tribune.cm>

34. Tsiele, C. (03/11/2020). *Mi-temps à l'école: la difficile adaptation*. <https://www.cameroon-tribune.cm>
35. UNESCO. (2020). Rapport sur la réponse de l'UNESCO à la pandémie de COVID- 19 et sur l'impact de la pandémie sur l'exécution du programme et budget 2020- 2021. *Conseil exécutif*, 210, 546.
36. Williams, D. & al. (2009). Looking for gender: gender roles and behaviors among online gamers. *Journal of communication*, 59(4), 700- 725.