

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le redoublement au post-primaire général public dans la région du Centre-Ouest du Burkina Faso : analyse des principales caractéristiques liées aux représentations sociales et aux modèles d'intervention éducative véhiculés par les personnels enseignants et les directions des écoles

Par Demba Tall

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise en
Sciences de l'éducation

Janvier 2017

© Demba Tall, 2017

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le redoublement au post-primaire général public dans la région du Centre-Ouest du Burkina Faso : analyse des principales caractéristiques liées aux représentations sociales et aux modèles d'intervention éducative véhiculés par les personnels enseignants et les directions des écoles

Demba Tall

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____ François Larose _____ Président de jury

_____ François Larose _____ Directeur de recherche

_____ Johanne Bédard _____ Autre membre du jury

_____ Vincent Grenon _____ Autre membre du jury

Mémoire soutenu et accepté le 06 janvier 2017

SOMMAIRE

Au Burkina Faso, le taux moyen de redoublement observé au post-primaire¹ a été d'environ 30 % au cours du quinquennat 2007/2008 à 2012/2013. La région du Centre-Ouest est celle qui en a enregistré le taux le plus élevé (33,1 %) sur les treize régions administratives du pays au cours de la période mentionnée ; ce qui a justifié son choix dans le cadre de cette étude.

Par ailleurs, l'analyse du redoublement au post-primaire dans cette région, d'une part par niveau d'étude et selon le genre et, d'autre part, sa relation avec la rétention ou la désertion scolaire, suggère qu'il constitue un facteur contributoire important à l'échec scolaire. À son tour, l'échec scolaire représente un obstacle majeur à l'atteinte de l'objectif d'universalisation de la scolarisation de base obligatoire visé dans le cadre de la réforme éducative engagée en 2007. D'où la pertinence scientifique et sociale de ce travail.

Deux logiques d'attribution de la causalité du redoublement telles que représentées chez les personnels scolaires sont ressorties de notre exploration de la documentation scientifique :

- 1) La première renvoie aux représentations sociales prévalentes chez les enseignantes et les enseignants ;
- 2) La seconde réfère aux liens existants entre les fondements du rapport au savoir qui caractérisent la personne enseignante d'une part et, d'autre part, les théories implicites de l'apprentissage et leur matérialisation sur le plan des stratégies d'intervention pédagogique que déploiera la personne enseignante (Morandi, 2005).

En conséquence, notre question de recherche était la suivante : en quoi les représentations sociales (RS) des personnels enseignants et de direction et les modèles d'intervention éducative (MIE) privilégiés influencent-ils le redoublement des élèves fréquentant une institution publique d'enseignement post-primaire général ?

¹ Secondaire dans le contexte québécois.

L'objectif général visait à déterminer, dans le microsystème qu'est l'école au post-primaire général public, les caractéristiques de deux composantes conatives, les RS et les MIE valorisés chez des enseignants et des directions d'écoles qui sont en relation avec le redoublement d'élèves habitant la région ciblée. Cet objectif général se décline en trois objectifs spécifiques :

- 1) identifier les RS d'enseignants et de directions d'écoles au regard des causes et de l'utilité du redoublement des élèves ;
- 2) décrire les MIE caractérisant les pratiques de ces personnels scolaires ;
- 3) décrire la relation différenciée des variables de l'écosystème scolaire avec les RS et les MIE de ces personnels au regard des causes et de l'utilité du redoublement scolaire en tenant compte des fréquences réelles du redoublement dans les écoles de la région.

L'étude menée est quantitative descriptive. Nous avons fait usage d'une démarche d'enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de convenance, stratifié et pondéré constitué de 199 enseignantes et enseignants, incluant un membre du personnel de direction pour chacune des institutions de provenance des sujets (N = 14 directions).

Les diverses analyses des données collectées ont permis: de dégager les caractéristiques univariées et bivariées de l'échantillon; d'identifier la structure factorielle du questionnaire renvoyant aux échelles de mesure des RS et des MIE; d'établir des différences entre les sujets de l'échantillon par rapport aux échelles des RS et des MIE préalablement identifiées; et enfin, d'identifier des structures d'association entre les variables associées aux construits mesurés (RS et MIE) et les données disponibles quant au redoublement scolaire des élèves fréquentant le post-primaire général public dans la région ciblée.

Le résultat majeur est spécifique aux enseignants titulaires du CAPES (diplôme pédagogique le plus élevé) qui travaillent dans les communes urbaines où les écoles présentent un seuil élevé de redoublement (21 % et plus). Il suggère des caractéristiques qui correspondent à des profils de valorisation élevés de la représentation positive du redoublement d'une part, et de celle de l'externalité des causes du phénomène, d'autre part. Les principales caractéristiques des MIE valorisés par ces derniers sont, quant à

elles, une valorisation moyenne ou faible du MIE 3 (hétérostructuration coactive) et concomitamment une valorisation élevée du MIE 4 (interstructuration cognitive).

Par ailleurs, il importe de souligner que les données recueillies auprès des directions d'écoles, dont la taille sous-échantillonnale demeure restreinte, n'ont permis qu'une interprétation limitée hors de laquelle notre discours s'avérerait hautement spéculatif.

Les enseignants et les directions d'école pourront bénéficier de l'intégration des données qui en sont issues au plan de la formation continue et, conséquemment pourraient éventuellement questionner leurs pratiques pédagogiques et leurs attitudes au regard des effets réels du redoublement sur la réussite et la persévérance scolaire des jeunes.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	19
INTRODUCTION	20
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE	25
1. PROBLÈME DU REDOUBLEMENT SCOLAIRE ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE.	25
1.1 Présentation du système éducatif burkinabè.....	25
1.1.1 Analyse de l'efficacité interne du post-primaire durant la période 2007/2008 à 2012/2013 sur l'ensemble du pays	28
1.1.1.1 Analyse du taux de redoublement durant la période 2007/2008 à 2012/2013	29
1.1.1.2 Analyse du taux d'achèvement durant la période 2007/2008 à 2012/2013	31
1.1.1.3 Analyse des acquis scolaires.....	33
1.1.1.4 Analyse du taux de réussite au BEPC durant la période 2007/2008 à 2012/2013	33
1.2 Présentation de la région du Centre-Ouest	34
1.2.1 Analyse de l'efficacité interne du post-primaire durant la période 2007/2008 à 2012/2013 dans la région du Centre-Ouest	37
1.2.1.1 Analyse du taux de redoublement durant la période 2007/2008 à 2012/2013	37
1.2.1.2 Analyse du taux d'achèvement durant la période 2007/2008 à 2012/2013	39
1.2.1.3 Analyse du taux de réussite au BEPC durant la période 2007/2008 à 2012/2013	40
1.3 Définition de la notion de redoublement scolaire.....	40
1.4 Fondements historico-culturels du redoublement scolaire	42
1.5 Redoublement et échec scolaire	43
1.6 Redoublement et abandon scolaires	46
1.7 Enjeux du redoublement scolaire	49
2. PROBLÉMATISATION	50
2.1 Justification du choix de l'environnement scolaire de l'élève et description des facteurs du redoublement qui en sont associés	51
2.1.1 Justification du choix de l'environnement scolaire de l'élève	51
2.1.2 Facteurs du redoublement associés à l'environnement scolaire.....	52

2.1.2.1	Caractéristiques de l'organisation scolaire	52
2.1.2.2	Caractéristiques du personnel enseignant et des directions d'écoles...	54
2.2	Fondements du redoublement scolaire	63
2.2.1	Enseignants et redoublement scolaire	63
2.3	Postures et usages au regard du redoublement chez les personnels enseignants	68
3.	PROBLÈME DE RECHERCHE	70
4.	QUESTION DE RECHERCHE	72
DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL		73
1.	PRÉSENTATION DES CONSTRUIES	73
1.1	Représentations sociales	73
1.1.1	Approche historique et définitionnelle	74
1.1.1.1	Approche historique.....	74
1.1.1.2	Définition différentielle des RS	76
1.1.2	Caractéristiques et fonctions des RS	79
1.1.2.1	Caractéristiques des RS	79
1.1.2.2	Fonctions des RS	82
1.1.3	Processus de formation des RS et méthode d'étude.....	83
1.1.3.1	Processus de formation des RS.....	83
1.1.3.2	Méthode d'étude privilégiée des RS.....	85
1.2	Modèles d'intervention éducative	85
1.2.1	Approche historique des perspectives pédagogiques	85
1.2.2	Intervention éducative	86
1.2.2.1	Définition différentielle de l'IE.....	86
1.2.2.2	Principaux attributs de le l'IE.....	88
1.2.3	Différents types de MIE, fondements et caractéristiques.....	90
1.2.3.1	L'hétérostructuration de la connaissance.....	90
1.2.3.2	L'autostructuration de la connaissance.....	91
1.2.3.3	L'interstructuration du sujet et de l'objet dans l'organisation de la connaissance	92
1.3	Approche écosystémique	94

1.3.1	Approche historique et définitionnelle	94
1.3.1.1	Approche historique.....	94
1.3.1.2	Approche définitionnelle	95
1.3.2	Fondement et spécificités de l'approche	95
1.3.2.1	Fondement	95
1.3.2.2	Spécificité de l'approche	96
1.3.2.3	Spécificité de l'expérience écologique	96
1.3.3	Systèmes constitutifs de l'AE.....	97
1.3.3.1	L'ontosystème.....	97
1.3.3.2	Le microsystème	98
1.3.3.3	Le mésosystème.....	99
1.3.3.4	L'exosystème	99
1.3.3.5	Le macrosystème	100
1.3.3.6	Le chronosystème	100
1.3.4	Écologie du développement et conation.....	101
1.3.5	Propriétés opératoires du microsystème.....	104
2.	RELATION ENTRE LES CONSTRUIITS ET CONCEPTS	105
2.1	Représentations sociales et redoublement scolaire.....	105
2.2	MIE et redoublement scolaire.....	106
2.3	Représentations sociales et MIE.....	109
2.4	Représentations sociales et MIE dans une AE	110
3.	FINALITÉ ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	112
	TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE	113
1.	TYPE DE RECHERCHE	113
2.	POPULATION DE RÉFÉRENCE DE L'ÉTUDE.....	114
3.	DESCRIPTION DE LA MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE ET DE L'ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE	115
3.1	Échantillonnage des personnels enseignants	115
3.2	Échantillonnage des directions d'établissements d'enseignement post-primaire général publics	118
4.	DÉFINITION OPERATIONNELLE DES VARIABLES	118
4.1	Variables indépendantes	119
4.1.1	Composante physique	119
4.1.2	Composante ontologique	120

4.2 Variables modératrices	123
4.2.1 Représentations sociales.....	123
4.2.2 Modèles d'intervention éducative véhiculés	123
4.3 Variable dépendante	124
5. DESCRIPTION DES MÉTHODES DE RECUEIL DES DONNÉES	124
6. ÉLÉMENTS D'INFORMATION QUANT AUX INSTRUMENTS DE RECUEIL DES DONNÉES	125
7. VALIDITÉ ET FIDÉLITÉ DE L'INSTRUMENT DE RECUEIL DES DONNÉES...	127
7.1 Définition des notions de facteur et de variable	127
7.2 Validité de l'instrument de mesure (questionnaire)	128
7.2.1 Aperçu du concept de validité.....	128
7.2.2 Type de validité évaluée.....	129
7.2.3 Procédures d'évaluation de la validité des construits.....	130
7.3 Fidélité de l'instrument de mesure	133
7.3.1 Aperçu du concept de fidélité.....	133
7.3.2 Type de fidélité évaluée	133
7.3.3 Procédures d'évaluation de la fidélité des échelles de mesure.....	134
8. MÉTHODES D'ANALYSE DES RÉSULTATS	134
9. TABLEAU SCHÉMATIQUE DE L'ÉCHÉANCIER	135
10. INFORMATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIQUE	137
QUATRIÈME CHAPITRE - PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	138
1. DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES.....	138
1.1 Du prétest du questionnaire	138
1.2 De la phase de collecte des données.....	139
2. STRUCTURE DE L'ÉCHANTILLON ET DE LA BASE DE DONNÉES.....	139
2.1 Structure de l'échantillon.....	140
2.2 Structure de la base des données	141
3. PRÉSENTATION DES ÉCHELLES DE MESURE	143
3.1 Échelles de mesure des RS du redoublement	143
3.2 Échelles de mesure des MIE privilégiés.....	150
3.3 Échelles de mesure des rapports aux savoirs.....	155

4. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON	162
4.1 Analyses univariées de l'échantillon	163
4.1.1 Le statut professionnel	164
4.1.2 Le genre	164
4.1.3 L'âge par catégorie.....	166
4.1.4 Le niveau de formation générale initial	169
4.1.5 Le niveau de formation professionnelle.....	169
4.1.6 Le nombre d'années de service dans la profession	171
4.1.7 La visite d'un encadreur pédagogique	171
4.1.8 Le statut de la commune de résidence	172
4.1.9 Les critères catégorisés du redoublement scolaire.....	173
4.1.10 Synthèse des principales caractéristiques univariées de l'échantillon	174
4.2 Analyses bivariées de l'échantillon	175
4.2.1 Le statut professionnel	175
4.2.2 Le genre	176
4.2.3 L'âge par catégorie.....	177
4.2.4 Le diplôme d'étude général le plus élevé	177
4.2.5 Le diplôme pédagogique le plus élevé.....	179
4.2.6 Le nombre d'années de service.....	180
4.2.7 La disponibilité des manuels scolaires recommandés.....	180
4.2.8 Le statut de la commune de résidence	181
4.2.9 Les critères catégorisés du redoublement	182
4.2.10 Synthèse des principales caractéristiques bivariées de l'échantillon	183
5. RÉSULTATS PAR OBJECTIF.....	184
5.1 Identifier les RS d'enseignants et de directions d'écoles au regard des causes et de l'utilité du redoublement des élèves	185
5.1.1 Résultats des tests-t de Student pour échantillons indépendants sur les RS du redoublement scolaire.....	185
5.1.2 Résultats des tests d'ANOVA à un facteur sur les RS du redoublement scolaire.....	186
5.2 Décrire les MIE caractérisant les pratiques des personnels scolaires.....	188
5.2.1 Résultats des tests-t de Student pour échantillons indépendants sur la représentation du rôle enseignant	189
5.2.2 Résultats des tests d'ANOVA à un facteur sur la représentation du rôle enseignant.....	190
5.2.3 Résultats des tests-t de Student pour échantillons indépendants sur le rapport aux savoirs.....	190
5.2.4 Résultats des tests d'ANOVA à un facteur sur le rapport aux savoirs	191

5.3 Décrire la relation différenciée des variables de l'écosystème scolaire avec les RS et les MIE de ces personnels au regard des causes et de l'utilité du redoublement scolaire en tenant compte des fréquences réelles du redoublement dans les écoles de la région.	193
5.3.1 Distribution des nouvelles variables catégorisées.....	194
5.3.1.1 Pourcentages approximatifs du redoublement catégorisés.....	195
5.3.1.2 Échelles de représentation du redoublement catégorisées	196
5.3.1.3 Échelles de représentation du rôle enseignant catégorisées	199
5.3.2 Analyses multidimensionnelles.....	201
5.3.2.1 Démarche méthodologique spécifique	201
5.3.2.2 Justification du recours aux analyses des correspondances multiples(ACM).....	202
5.3.2.3 Résultats du calcul des mesures d'association chez les enseignants en contrôlant pour les variables de contexte pertinentes	203
5.3.2.3 Résultats des ACM des positions des enseignants aux différentes échelles catégorisées et aux trois variables de contexte pertinentes ..	209
5.3.2.4 Résultats des ACM des positions des directions d'école aux différentes échelles catégorisées et aux deux variables de contexte pertinentes .	211
CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION DES RÉSULTATS	213
1. IDENTIFIER LES RS D'ENSEIGNANTS ET DE DIRECTIONS D'ÉCOLES AU REGARD DES CAUSES ET DE L'UTILITÉ DU REDOUBLEMENT DES ÉLÈVES	214
1.1 La centration de la RS sur la transformation sociale d'une réalité en un objet de connaissance qui, elle, est aussi sociale.....	214
1.2 La primauté accordée à la congruence psychologique par rapport à la cohérence logique et à l'efficacité théorico-scientifique	215
1.3 La mise en évidence de la dimension relationnelle du processus à l'intérieur de laquelle se construit la RS	216
1.4 L'influence des normes institutionnelles sur les représentations enseignantes.	216
1.5 La pertinence de l'approche structurale comme méthode d'analyse.....	216
1.6 Les différences constatées	217
2. DÉCRIRE LES MIE CARACTÉRISANT LES PRATIQUES DES PERSONNELS SCOLAIRES	219
2.1 Le MIE 3.....	219
2.2 Le MIE 4.....	220
2.3 Le MIE 2.....	221
2.4 Les différences constatées	222

3. DÉCRIRE LA RELATION DIFFÉRENCIÉE DES VARIABLES DE L'ÉCOSYSTÈME SCOLAIRE AVEC LES RS ET LES MIE DE CES PERSONNELS AU REGARD DES CAUSES ET DE L'UTILITÉ DU REDOUBLEMENT SCOLAIRE EN TENANT COMPTE DES FRÉQUENCES RÉELLES DU REDOUBLEMENT DANS LES ÉCOLES DE LA RÉGION.....	224
3.1 Les résultats portant sur la distribution des nouvelles variables catégorisées	225
3.1.1 Le pourcentage de redoublement catégorisé.....	225
3.1.2 Les échelles de représentation du redoublement.....	225
3.1.3 Les échelles de représentation des MIE.....	226
3.2 Les résultats portant sur la relation différenciée des variables de l'écosystème scolaire.....	227
3.2.1 Chez les enseignants	227
3.2.1.1 les caractéristiques des RS valorisées	228
3.2.1.2 Les caractéristiques des MIE véhiculés	229
3.2.2 Chez les personnels de direction.....	230
3.3 Les relations entre les représentations enseignantes et les MIE valorisés....	231
3.4 Les propriétés opératoires du microsystème école.....	231
CONCLUSION	233
1. SYNTHÈSE.....	233
2. RÉSULTATS.....	235
3. LIMITES ET APPORT FONDAMENTAL DE L'ÉTUDE.....	237
3.1 Les limites observées.....	237
3.2 L'apport fondamental de la recherche.....	239
4. SUGGESTIONS POUR D'AUTRES RECHERCHES	239
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	241
LISTE DES ANNEXES	254
ANNEXE A - Situation géographique du Burkina Faso sur la carte de l'Afrique	255
ANNEXE B -Population accessible des personnels enseignants, de la région du Centre-Ouest.....	256
ANNEXE C - Échantillonnage final retenu : enseignants et directions d'écoles de la région du Centre-Ouest.....	261
ANNEXE D - Interrelations entre les variables constitutives du modèle.....	263

ANNEXE E – Questionnaire d’enquête administré aux enseignants et directions des écoles du post-primaire général public de la région du Centre-Ouest du Burkina Faso	264
ANNEXE F – Synthèse des observations formulées dans le cadre du prétest du questionnaire.....	273

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1- Évolution du taux de redoublement par région au post-primaire (public + privé), au cours de la période 2007/2008 à 2012/2013	29
Tableau 2 - Pourcentage des redoublantes et redoublants au post-primaire (public + privé), par année d'étude, au plan national, en 2007/2008 et 2012/2013	30
Tableau 3 - Moyennes, sur 100 des résultats des élèves en : français, maths, SVT, histoire géographie	33
Tableau 4 - Évolution du taux de redoublement au post-primaire (public + privé), par province dans la région du Centre-Ouest, au cours de la période 2007/2008 à 2012/2013	37
Tableau 5 - Pourcentage des redoublantes et redoublants au post-primaire (public + privé) par année d'étude, dans la région du Centre-Ouest, en 2007/2008 et 2012/2013	38
Tableau 6 - Évolution du taux d'achèvement au post-primaire (public + privé) selon le sexe dans la région du Centre-Ouest de 2007/2008 à 2012/2013	39
Tableau 7 - Les attitudes des enseignants genevois de l'enseignement primaire face au redoublement	64
Tableau 8 - Les démarches d'enseignement-apprentissage privilégiées par chaque modèle d'intervention éducative (MIE)	93
Tableau 9 - Effectif ciblé des enseignants par province en proportion du poids démographique en personnel enseignant	116
Tableau 10 - Calendrier de la collecte des données	136
Tableau 11- Échantillon théorique et échantillon atteint	140
Tableau 12 - Items section 2 : valeurs propres et pourcentages de variance expliquée	144
Tableau 13 - Items section 2 : coefficients de saturation des items sur les 5 facteurs retenus après rotation VARIMAX	147
Tableau 14- Items section 3 : valeurs propres et pourcentage de variance expliquée des 20 items du premier domaine conceptuel	151

Tableau 15 - Items section 3 : coefficients de saturation des items sur les 4 facteurs retenus après rotation VARIMAX	153
Tableau 16 - Items section 3 : valeurs propres et pourcentage de variance expliquée des 25 items du second domaine conceptuel	156
Tableau 17 - Items section 3 : coefficients de saturation des items sur les 3 facteurs retenus après rotation VARIMAX	158
Tableau 18 - Statistiques descriptives des échelles construites (variables conatives)	160
Tableau 19 - Caractéristiques des distributions de nos échelles au regard de la loi normale	162
Tableau 20 - Répartition selon le statut professionnel	164
Tableau 21- Répartition selon le genre des enseignants et des personnels de direction	165
Tableau 22 - Répartition selon le genre du personnel enseignant dans les enseignements post-primaire et secondaire général public au niveau national au cours de la période 2011/2012 à 2013/2014 (y compris les vacataires)	165
Tableau 23 - Répartition selon l'âge par catégorie des enseignants et des personnels de direction	167
Tableau 24 - Répartition selon l'âge par catégorie du personnel enseignant dans les enseignements post-primaire et secondaire général public au niveau national au cours de la période 2011/2012 à 2013/2014 (y compris les vacataires)	168
Tableau 25 - Répartition selon le diplôme d'études générales le plus élevé des enseignants et des personnels de direction	169
Tableau 26 - Répartition selon le diplôme pédagogique le plus élevé des enseignants et des personnels de direction	170
Tableau 27 - Répartition selon le nombre d'années de service dans la profession des enseignants et des personnels de direction	171
Tableau 28 - Répartition en fonction de la visite d'un encadreur pédagogique	172

Tableau 29 - Répartition selon le statut de la commune de résidence des enseignants et des personnels de direction des écoles	172
Tableau 30 - Répartition des enseignants et des personnels de direction des écoles selon les critères de redoublement privilégiés	173
Tableau 31- Partition du statut professionnel des personnels enseignants et de direction des écoles	176
Tableau 32-Partition du diplôme d'études générales le plus élevé des personnels enseignants et de direction des écoles	178
Tableau 33 -Partition du diplôme pédagogique le plus élevé des personnels enseignants et de direction des écoles	179
Tableau 34 - Moyennes, écarts-types et analyse de variance de l'effet de l'expérience professionnelle sur les échelles de mesure des RS du redoublement scolaire	187
Tableau 35 - Moyennes, écarts-types et analyse de variance de l'effet de l'expérience professionnelle sur les échelles de mesure du rapport au savoir	192
Tableau 36 - Catégorisation des pourcentages de redoublement observé au cours des années 2013/2014 et 2014/2015 dans les établissements échantillonnés de la région du Centre-Ouest	195
Tableau 37- Échelle de représentation négative du redoublement (regroupé)	196
Tableau 38 - Échelle de représentation positive du redoublement (regroupé)	197
Tableau 39 - Échelle de représentation de l'externalité des causes du redoublement (regroupé)	198
Tableau 40- Échelle MIE_ hétérostructuration coactive (regroupé)	199
Tableau 43 - Association entre variables conatives en contrôlant par taux de redoublement (enseignants)	206
Tableau 44 - Association entre variables conatives en contrôlant par statut de la commune (enseignants)	207
Tableau 45 - Association entre variables conatives en contrôlant par formation pédagogique (Enseignants)	208

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Les treize régions administratives du Burkina Faso et leur chef-lieu	23
Figure 2- Évolution du taux d'achèvement au post-primaire et selon le sexe de 2007/2008 à 2012/2013	32
Figure 3- Évolution du taux de réussite au BEPC de 2008 à 2013	34
Figure 4 -La région du Centre-Ouest du Burkina Faso	35
Figure 5 - Évolution du taux de réussite au BEPC de 2008 à 2013 dans la région du Centre-Ouest	40
Figure 6 - Modélisation du cadre conceptuel réalisée à partir du schéma d'Absil, Vandoorne et Demarteau (2009)	103
Figure 7- Interrelations entre composantes conatives du microsysteme	111
Figure 8 - Structure de la base de données	142
Figure 9 - Items section 2 graphique des valeurs propres obtenues	145
Figure 10 - Items section 3 (1 ^{er} domaine conceptuel) graphique des valeurs propres obtenues	152
Figure 11- Items section 3 (2 ^e domaine conceptuel) graphique des valeurs propres obtenues	157
Figure 12 - ACM des positions des enseignants aux différentes échelles catégorisées + Pourcentages de redoublement des écoles	210
Figure 13 - Calendrier de la collecte des données	212

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES

AE	Approche écosystémique
ACP	Analyse en composantes principales
AFE	Analyse factorielle exploratoire
IER	Intervention éducative
MIE	Modèle d'intervention éducative
ns	non significatif
RS	Représentation sociale
BEPC	Brevet d'études du premier cycle Certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller pédagogique de l'enseignement secondaire
CA-CPES	
CA-IES	Certificat d'aptitude à l'inspection de l'enseignement secondaire
CAMEPS	Certificat d'aptitude des maîtres de l'éducation physique et sportive
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement dans les collèges d'enseignement général
CAP-CEG	
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire
CEG	Collège d'enseignement général
CEP	Certificat d'études primaires
ENS-UK	École normale supérieure de l'université de Koudougou
IDS	Institut des sciences
MENA	Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation
MESS	Ministère des enseignements secondaire et supérieur
ONU	Organisation des Nations Unies
PDDEB	Plan décennal de développement de l'éducation de base
PDSEB	Programme de développement stratégique de l'éducation de base
PED	Pays en développement
SVT	Sciences de la vie et de la terre

DEDICACE

À ma mère femme brave, tolérante et pleine de conseils avisés à qui je dois ce cheminement !

REMERCIEMENTS

Avant d'introduire mon mémoire, je souhaite remercier le Programme canadien de bourses de la Francophonie dont la coopération avec mon pays et, surtout l'accompagnement financier, ont rendu ce travail possible.

En second lieu, mes remerciements sont adressés à monsieur François Larose, mon directeur de recherche pour sa disponibilité, ses connaissances, sa rigueur et sa patience, qui m'ont permis de persévérer dans l'univers de la recherche quantitative, et ce, malgré des moments assez difficiles.

En troisième lieu, un énorme merci à l'ensemble de mes enseignantes et enseignants à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, auprès desquels, j'ai pu acquérir et/ou renforcer des compétences théoriques et pratiques qui me seront utiles dans le domaine de la recherche éducative.

En quatrième lieu, je dis merci à M. Bonaventure. Y. Meda, directeur régional (au moment du recueil des données) du ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique du Centre-Ouest (zone d'étude et d'échantillonnage) et à ses collaborateurs qui ont su m'aider à réaliser ce projet.

Enfin je remercie les personnes de mon entourage, parents, amies et amis, qui ont toujours cru en moi et qui m'ont encouragé et soutenu dans la réalisation de ce défi.

INTRODUCTION

Le gouvernement du Burkina Faso² a mis en œuvre au cours de la période 2001-2011, un plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) avec l'accompagnement financier de partenaires bilatéraux (Belgique, Canada, Danemark, France, Pays-Bas, Suède et Suisse), multilatéraux (Banque mondiale, Banque africaine de Développement, Unicef, etc.) et d'organisations non gouvernementales (Cafferini et Pierrel, 2008). L'évaluation finale du PDDEB en 2012 a révélé des acquis importants en matière d'accès, de couverture et d'amélioration de l'efficacité interne de l'enseignement primaire. Les taux bruts d'admission et de scolarisation³ au plan national sont passés respectivement de 28,5 % en 2000/2001⁴ à 63,4 % en 2010/2011(soit un gain de 34,9 points en dix ans) et de 45,9 % en 2000/2001 à 79,6 % en 2010/2011(soit un gain de 33,7 points). Le taux d'achèvement s'est amélioré de plus de 27 points, passant de 28,0 % à 55,1 % au cours de la même période. Toutefois, cette évaluation a aussi révélé le faible intérêt porté au développement des autres niveaux éducatifs, en l'occurrence l'éducation préscolaire et l'enseignement post-primaire (Gouvernement du Burkina Faso, 2012).

L'enseignement post-primaire au Burkina Faso correspond au niveau secondaire dans le contexte québécois. Il est destiné aux sortants de l'enseignement primaire et constitue le second palier de l'enseignement de base obligatoire. Les enjeux concernant ce niveau éducatif sont de deux ordres. D'une part, les difficultés liées à la transition entre les niveaux d'enseignement du primaire et du post-primaire : sur les 165 287 élèves admis au certificat d'études primaires (CEP) à la session de 2011, 12 616 n'ont pas pu accéder au post-primaire à la rentrée scolaire 2012, soit environ 8 % des effectifs, surtout du fait de l'insuffisance de places (*Ibid.*). D'autre part, cette situation était en contradiction avec l'obligation scolaire que le législateur burkinabè a fixée à 16 ans, soit 10 années de scolarité obligatoire (6 à 16 ans), prenant en compte la scolarisation de

² Cf. Annexe A sur la situation géographique du Burkina Faso en Afrique.

³ Le taux brut d'admission définit le nombre de nouveaux élèves de la première année d'un niveau d'éducation ayant l'âge officiel d'entrée à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population du même âge. Quant au taux brut de scolarisation, il définit le total des inscriptions dans un niveau spécifique d'éducation, sans distinction d'âge, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable au même niveau pour une année scolaire donnée (UNESCO-ISU, 2009).

⁴ L'année scolaire au Burkina Faso comme dans la plupart des systèmes éducatifs des pays d'Afrique francophones est échelonnée sur deux années civiles. Elle démarre en mi-septembre de l'année N (ex. 15 septembre 2016) et se termine en juin de l'année N+1 (ex. 30 juin 2017).

l'enfant dans les deux niveaux éducatifs que sont le primaire et le post-primaire (*Ibid.*, 2007).

Cette limite a conduit le gouvernement du Burkina Faso à mettre en route le programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB), pour la période 2012/2021. L'un des objectifs globaux de ce programme vise à assurer la scolarisation primaire universelle à l'horizon 2021 et la transition primaire et post-primaire effective à l'horizon 2025, afin de faire de l'enseignement de base obligatoire de 10 ans une réalité pour toutes les couches sociales, avec une attention particulière pour l'équité du genre et l'inclusion (*Ibid.*, 2012).

Cet objectif se heurte cependant à l'inefficacité interne du post-primaire qui risque de compromettre sa réalisation. Les statistiques au post-primaire sont à cet égard assez édifiantes. En 2012/2013, les taux de redoublement⁵ au plan national étaient respectivement de 22,7 % pour la classe de 6^{ème}, 22,4 % pour la classe de 5^{ème}, 25,5 % pour la classe de 4^{ème} et de 31,3 % pour la classe de 3^{ème} avec une tendance à la hausse, comme on le constate au fur et à mesure que l'on avance vers les classes supérieures⁶. Le taux d'achèvement était de 21,4 %, indiquant qu'à peine 21 élèves sur 100 d'une classe d'âge ont accédé en dernière année d'étude du post-primaire (*Ibid.*, 2013).

Cependant, sachant que le corpus de recherches consulté (Eisemon, 1997; Labé 2011; Mingat, 2002; Troncin, 2005) a établi une association positive d'une part, entre le redoublement et la faible rétention, et d'autre part, entre le redoublement et certaines causes d'abandon dans un niveau éducatif, on saisit encore mieux l'ampleur du redoublement sur la totalité des cas de désertions scolaires. Lutter contre le redoublement scolaire apparaît dès lors comme un choix stratégique dans le cadre d'une politique d'expansion du système éducatif qui vise en particulier l'obligation scolaire. C'est dans cette perspective que les autorités du pays ont adopté, dans le cadre de la réforme éducative amorcée en 2007, un arrêté réglementant le redoublement au primaire et au post-primaire (Gouvernement du Burkina Faso, 2009). Concernant le post-primaire,

⁵ C'est la proportion des élèves inscrits dans une classe donnée au cours d'une année scolaire donnée qui étudient dans la même classe au cours de l'année scolaire suivante (UNESCO-ISU, 2009).

⁶ Les classes de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} correspondent aux quatre premières années d'études du post-primaire.

l'article 4 dudit arrêté stipule un seuil de redoublement ne devant pas excéder 10 % en 6^{ème}, 9 % en 5^{ème} et 8 % en 4^{ème} et autorise le redoublement pour tout candidat au brevet d'études du premier cycle (BEPC) ayant au plus 16 ans. Cependant, nous observons que cette réglementation semble difficile à appliquer actuellement au vu des taux de redoublement par niveau d'étude au post-primaire (examinés en supra) qui se situent largement au-delà des seuils mentionnés.

Notre recherche vise à décrire le phénomène du redoublement au post-primaire général public, et à en identifier les déterminants dans le contexte de la nouvelle réforme du système éducatif mise en place au Burkina Faso depuis 2007. L'univers global dans lequel elle se situe est lié aux déterminants de la réussite et de la persévérance scolaire.

De façon spécifique, la recherche a pour objet l'identification des principaux déterminants du redoublement des élèves burkinabè⁷ habitant la région du Centre-Ouest au post-primaire général public, dans une perspective écosystémique où les variables associées à l'environnement scolaire sont essentiellement tenues en compte.

Le but visé est d'accroître les connaissances sur les facteurs qui limitent la performance scolaire des élèves du post-primaire général de la région du Centre-Ouest, en particulier en ce qu'elles sont liées à l'environnement scolaire. Il s'agit ici de la région qui a présenté le taux moyen de redoublement le plus élevé (33,1 %) sur l'ensemble des treize régions du pays au cours de la période 2007/2008 à 2012/2013. La figure 1 qui suit fait état des régions administratives du Burkina Faso et leur chef-lieu.

⁷Mot invariable désignant les habitants du Burkina Faso. En France, l'arrêté français du 4 novembre 1993 ne reconnaît que les formes *Burkinabè* (invariable) et *Burkinais* ; par contre, le *Bulletin officiel du Ministère des Affaires étrangères*, n° 106, de janvier-mars 2009 donne *Burkinabé* (accord régulier). L'ONU utilise *Burkinabè* (invariable). Au Canada, le Bureau de la traduction recommande *Burkinabé*. Notons que le suffixe constitue une désinence plurielle en foubé, qui a pour sens " les gens de " et la forme *Burkinabè* (invariable) a été officiellement adoptée et consignée au *Journal officiel du Burkina* le 16 août 1983.

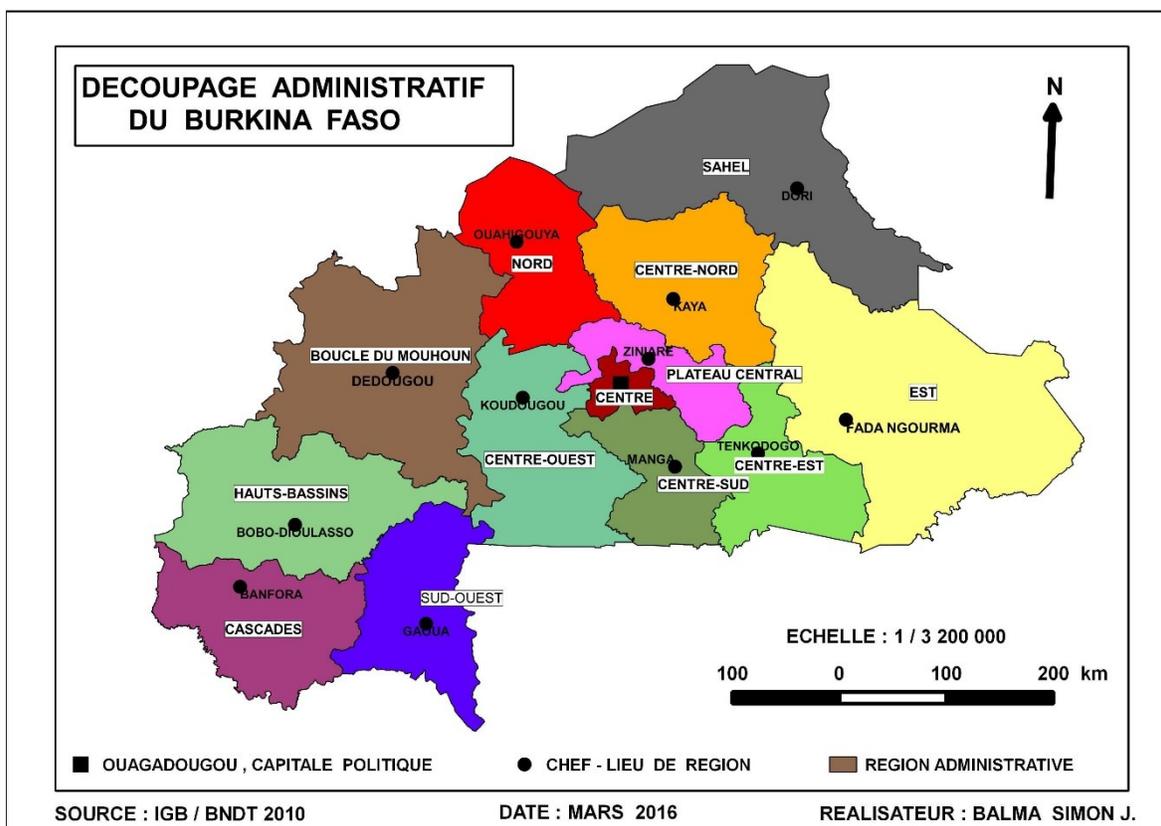


Figure 1 : les treize régions administratives du Burkina Faso et leur chef-lieu

Les 13 régions administratives (et leur chef-lieu) sont les suivantes : Boucle du Mouhoun (Dédougou), Cascades (Banfora), Centre (Ouagadougou), Centre-Est (Tenkodogo), Centre-Ouest (Koudougou), Centre-Nord (Kaya), Centre-Sud (Manga), Est (Fada N’Gourma), Hauts-Bassins (Bobo-Dioulasso), Plateau central (Ziniaré), Nord (Ouahigouya), Sahel (Dori) et Sud-Ouest (Gaoua).

Le mémoire comporte cinq chapitres. Le premier chapitre démontre dans un premier temps la pertinence sociale et l’importance de la recherche à travers le portrait descriptif de l’enseignement post-primaire au Burkina Faso en termes d’efficacité interne au cours de la période 2007/2008 à 2012/2013, la définition du redoublement scolaire, ses fondements historico-culturels, sa relation avec l’échec, l’abandon, la rétention scolaires et les enjeux qu’il suscite. Ensuite nous procédons à la problématisation du redoublement scolaire à partir d’une recension des écrits portant sur les croyances des enseignants, les usages et surtout les facteurs qui lui sont associés, en particulier dans le contexte éducatif

africain. Puis, nous énonçons le problème et la question de recherche qui sont au centre de la présente étude. Le second chapitre est consacré au cadre conceptuel faisant l'état des connaissances au regard, des construits de représentations sociales (RS), de modèle d'intervention éducative (MIE) et d'approche écosystémique (AE), qui sont retenus en vue de l'analyse et de l'interprétation de nos résultats d'une part et d'autre part, les objectifs poursuivis dans le cadre de l'étude. Le troisième chapitre définit la méthodologie proposée. Il présente le devis de recherche utilisé, la population de référence de l'étude, la description de la méthode d'échantillonnage et l'échantillon de l'étude, la définition opérationnelle des variables retenues, la description des méthodes de recueil des données ainsi que les méthodes d'analyse des résultats.

Le quatrième chapitre concerne la présentation et l'interprétation des résultats obtenus dans le cadre de cette étude. Il présente successivement le déroulement de la collecte des données, la présentation de la structure de l'échantillon et la base des données, les échelles de mesure obtenues, la description de l'échantillon et les résultats atteints par objectif ainsi que l'interprétation qui en découle.

Le cinquième chapitre de ce mémoire présente la discussion des résultats obtenus au regard des construits retenus, mais aussi des résultats de diverses recherches identifiées dans la documentation scientifique. Enfin, la conclusion indique l'atteinte des objectifs et rapporte les limites et les perspectives de développement du champ de l'étude.

PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre constitue le fondement de l'étude et comporte quatre sous-chapitres. Le premier sous-chapitre présente le problème du redoublement scolaire et le contexte de l'étude. Le deuxième sous-chapitre est consacré à la pertinence scientifique de la recherche. Nous y justifions d'abord la centration faite sur l'environnement scolaire, puis examinons les croyances des enseignants⁸, les usages et les postures associées au redoublement scolaire. Les troisième et quatrième sous-chapitres évoquent respectivement le problème et la question de recherche.

1. PROBLÈME DU REDOUBLEMENT SCOLAIRE ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Dans ce premier sous-chapitre, nous présentons d'abord, le système éducatif du Burkina Faso et l'efficacité interne du post-primaire, puis nous abordons le problème du redoublement scolaire, ses fondements historico-culturels, sa relation avec l'échec et l'abandon scolaires, les enjeux qu'il suscite, la pertinence sociale et l'importance de notre recherche, en la situant dans le contexte du Burkina Faso.

1.1 Présentation du système éducatif burkinabè

Au terme de la présentation du système éducatif burkinabè (Gouvernement du Burkina Faso, 2010), nous retenons un système hérité de la colonisation, dont la structuration est pratiquement calquée sur celle de la France. Dans le cadre de la réforme du système éducatif, l'adoption de la loi d'orientation de l'éducation en juillet 2007 a consacré sa structuration actuelle qui comprend : l'éducation de base, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

L'éducation de base comprend : l'éducation de base formelle et l'éducation de base non formelle. L'éducation de base formelle comprend le préscolaire, le primaire et le post-primaire. L'éducation préscolaire qui concerne les enfants de 3 à 5 ans comporte un cycle unique de 3 ans. Elle permet aux enfants de bénéficier d'un encadrement qui

⁸ Dans le présent document, le genre masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes et est utilisé sans discrimination dans le seul but d'alléger le texte et ce, en toute considération et en tout respect pour la politique rédactionnelle non sexiste de l'Université de Sherbrooke.

favorise leur épanouissement. Bien qu'elle ne soit pas obligatoire, elle représente un maillon important du système éducatif. L'enseignement primaire est le deuxième niveau de l'éducation de base. Il accueille les enfants de 6 ans révolus à 11 ans. Il vise à préparer l'enfant à développer des compétences de base au plan intellectuel, affectif, social, moral et culturel en vue de l'outiller pour l'apprentissage professionnel d'une part et, d'autre part, de lui permettre de poursuivre des études dans une structure post-primaire. La fin du cycle primaire est sanctionnée par le CEP, diplôme obtenu à l'issue d'un examen national. À la fin de ce deuxième niveau, l'élève devra, sur la base d'une orientation scolaire ou professionnelle, opter entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel.

L'enseignement post-primaire prolonge l'enseignement primaire en vue d'atteindre les finalités attendues de l'éducation de base. Il a une durée de 4 ans et est sanctionné par le BEPC pour l'enseignement général, et par le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) pour l'enseignement technique et la formation professionnelle. À l'issue de ce troisième niveau, l'élève pourra, sur la base d'une orientation scolaire ou professionnelle, opter entre la formation professionnelle proprement dite et la poursuite des études dans l'enseignement général.

L'enseignement secondaire est le niveau du système éducatif formel situé entre l'éducation de base (3-16 ans) et l'enseignement supérieur (18 ans et plus). Il constitue un niveau préparant les élèves qui le souhaitent et le peuvent, à la poursuite de leurs études dans l'enseignement supérieur ou dans une formation professionnelle spécialisée. Il comporte aussi les catégories enseignement général et enseignement technique et professionnel.

L'enseignement supérieur est le dernier niveau du système éducatif formel. Il est dispensé par des universités, les grandes écoles et les instituts publics et privés.

L'enseignement technique et professionnel, que l'on retrouve dans les différents niveaux éducatifs (post-primaire, secondaire et supérieur) est défini globalement comme une formation organisée en vue de préparer les jeunes à l'exercice ou au choix d'un métier ou d'une filière de formation.

L'éducation non formelle désigne « toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire. Elle comprend notamment

l'alphabétisation, les formations et le développement de l'environnement lettré » (*Ibid.*, p. 4).

À côté du système éducatif formel et non formel, il existe plusieurs grandes écoles et/ou instituts publics et privés en charge de la formation professionnelle. C'est le cas notamment de l'École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou (ENS/UK), dont l'une des missions essentielles est d'assurer la formation professionnelle initiale et continue des personnels d'enseignement, d'encadrement, d'administration et de gestion de l'éducation.

À l'issue de cette présentation synthétique de l'organisation du système éducatif burkinabè, nous rappelons que l'enseignement post-primaire et, en particulier, sa catégorie enseignement général est le niveau éducatif concerné par la présente étude. Le choix porté sur l'enseignement général se justifie sur un triple plan.

- D'abord, la majorité des élèves du post-primaire y est inscrite ; en 2012/2013, sur les 613 889 élèves qui ont fréquenté ce niveau éducatif, seulement 7 076 élèves étaient scolarisés dans l'enseignement technique et professionnel post-primaire (ETP 1), soit 1,15 % de l'effectif total des élèves du post-primaire (Gouvernement du Burkina Faso, 2013) ;
- ensuite, les taux de redoublement au niveau de l'enseignement post-primaire technique et professionnel sont relativement moins élevés que dans l'enseignement post-primaire général. En 2012/2013, au plan national, ils étaient respectivement de 12,59 % en Année préparatoire (AP), 9,87 % en Année de Formation professionnelle 1^{re} année (AFP1), 10,05 % en AFP2 et 21,75 % en AFP3 (*Ibid.*). C'est dire que la problématique du redoublement s'y pose avec moins d'acuité ;
- enfin, dans notre perspective de recherche, l'analyse du redoublement scolaire fait plus sens dans l'enseignement post-primaire général au regard du caractère relativement homogène des disciplines enseignées tout le long du cursus et conduisant au BEPC ; examen unique qui permet d'évaluer les élèves sur la base des mêmes épreuves. En revanche dans l'enseignement post-primaire technique et

professionnel, nous notons une diversité de spécialités de formations⁹ entraînant d'une part, des disciplines d'enseignement spécifiques et d'autre part, un examen de fin de cycle (CAP), tenant compte des dites spécialités.

1.1.1 Analyse de l'efficacité interne du post-primaire durant la période 2007/2008 à 2012/2013 sur l'ensemble du pays¹⁰

L'efficacité interne d'un système éducatif peut être appréhendée à travers la capacité de ce système à conduire les élèves, les étudiants et les divers apprenants qui y entrent, à terminer leur cursus avec succès dans la limite de la période prescrite (Gouvernement du Burkina Faso, 2010). Elle s'intéresse

aux résultats obtenus sur le plan interne dans un système éducatif ou par un programme de formation en cours. Elle se traduit par le rapport entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires ou académiques. Les résultats peuvent être établis dans un système ou à un niveau du système. (Psacharopoulos et Woodhall, 1988, *In* Sall et De Ketele, 1997, p. 122)

Ce qui importe ici c'est l'évaluation des performances du système, sans prise en compte de leurs conséquences hors du système (distinction avec l'efficacité externe).

Afin de dresser un portrait de l'efficacité interne du post-primaire au plan national, nous nous proposons d'analyser l'évolution des taux de redoublement, d'achèvement, des acquis scolaires et des taux de succès au BEPC, durant la période 2007/2008 à 2012/2013.

De façon concomitante, nous examinons l'équité c'est-à-dire « la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement éducatif sont distribués parmi les différents groupes de la société » (*Ibid.*). Toutefois, en ce qui concerne les différents types d'équité particulièrement centrés sur le système éducatif¹¹, l'analyse portera uniquement sur l'équité de production qui cherche à savoir si, à niveau de compétences égal au départ, les

⁹ La spécialité c'est le secteur d'activités, d'étude ou de travaux qui définit et précise un profil de formation donné. Exemples : construction mécanique, électronique, secrétariat/bureautique, comptabilité/gestion, etc. (Gouvernement du Burkina Faso, 2002).

¹⁰ Nous avons révisé et validé, en fin d'étude, la stabilité des données disponibles pour la séquence temporelle suivante (2013-2015) et nous n'avons pas pu identifier de variation significative dans les performances du système scolaire à cet égard. Les données présentées dans cette section sont donc considérées représentatives d'un phénomène stable pour les fins de ce mémoire, indépendamment des variations locales ou nationales qui seraient observées par la suite.

¹¹ Sall et De Ketele, (1997), en distinguent cinq : l'équité socio-économique d'accès, l'équité de confort pédagogique, l'équité de production, l'équité pédagogique et l'équité externe ou d'accomplissement.

performances scolaires différent ou non selon le genre, l'origine, etc. Et, sur ce point précis, nous nous limiterons à une approche comparative des performances scolaires des élèves au post-primaire selon le sexe et le milieu géographique, au vu des indicateurs qui seront examinés.

1.1.1.1 Analyse du taux de redoublement durant la période 2007/2008 à 2012/2013

Le tableau 1 qui suit fait état de l'évolution du taux de redoublement au post-primaire dans les treize régions administratives du Burkina Faso. Ces différents taux sont présentés pour la période s'échelonnant entre les années scolaires 2007/2008 et 2012/2013.

Tableau 1
Évolution du taux de redoublement par région au post-primaire (public + privé) au cours de la période 2007/2008 à 2012/2013

Régions	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	Taux moyens de redoublement/région en %
	Taux moyens de redoublement par année en %						
Boucle du Mouhoun	34,7	34,7	33,2	34,7	30,7	28,5	32,7
Cascades	30,4	33,7	31,7	33,8	34,2	31,2	32,5
Centre	28,5	29,6	26,8	27,1	25,2	23,2	26,7
Centre-Est	31,3	29,5	31,0	33,5	32,6	29,7	31,3
Centre-Nord	25,4	26,6	29,3	26,8	24,3	23,1	25,9
Centre-Ouest	35,1	36,4	34,6	33,8	32,1	26,8	33,1
Centre-Sud	28,6	27,9	28,6	26,1	23,7	24,4	26,5
Est	33,5	33,8	30,3	29,9	27,1	25,5	30,0
Hauts-Bassins	32,2	34,1	35,6	34,4	32,0	29,4	32,9
Nord	29,8	26,3	25,9	26,7	25,8	23,6	26,4
Plateau Central	31,1	28,5	27,5	29,5	26,4	28,0	28,5
Sahel	28,1	34,4	28,2	28,2	24,2	25,9	28,2
Sud-Ouest	31,3	31,6	31,6	35,2	36,5	30,3	32,8
	30,8	31,3	30,4	30,6	28,7	26,5	29,7

Source : Gouvernement du Burkina Faso (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013). Annuaire statistiques de l'Enseignement secondaire : Ministère des Enseignements secondaire et supérieur. Direction des Études et de la Planification.

Une analyse du redoublement au plan national au cours de la période mentionnée du tableau 1, nous conduit aux constats suivants :

- la tendance générale, c'est l'évolution en dents de scie des taux de redoublement dans toutes les régions, même si nous notons une relative baisse de ces taux en 2012/2013 par rapport à 2007/2008 ;
- les taux moyens de redoublement étaient élevés et supérieurs à 25 % dans toutes les régions ;
- le taux moyen de redoublement observé au plan national était d'environ 30 % ;
- l'écart type entre les moyennes régionales et le taux moyen de redoublement au niveau national était égal à 2,8. Ceci indique que la dispersion de ces moyennes autour de la moyenne nationale était relativement importante ;
- la région du Centre-Ouest est celle qui présentait le taux moyen de redoublement le plus élevé au cours du quinquennat (2007/2008-2012/2013) : 33,1 %, soit 3,4 points de pourcentage de plus que la moyenne nationale observée au cours de cette période.

Le tableau 2 ci-dessous fait état de l'évolution du taux de redoublement au post-primaire à l'échelon national selon le genre et le niveau d'étude. Ces différents taux sont présentés pour les années scolaires 2007/2008 et 2012/2013.

Tableau 2
Pourcentage des redoublantes et redoublants au post-primaire (public + privé), par année d'étude, en 2007/2008 et 2012/2013

		6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	% moyen
2007/2008	Filles	23,2	24,0	27,0	41,2	28,9
	Garçons	21,0	21,0	24,0	36,0	25,5
	Total	22,0	22,0	25,0	38,1	27,2
2012/2013	Filles	23,5	24,0	27,3	34,00	27,2
	Garçons	22,0	21,4	24,0	29,1	24,1
	Total	23,0	22,4	25,5	31,3	25,7

Source : Gouvernement du Burkina Faso (2008, 2013). Annuaire statistiques de l'Enseignement secondaire : Ministère des Enseignements secondaire et supérieur. Direction des Etudes et de la Planification.

Le tableau 2 permet de constater ce qui suit :

- les plus fortes proportions de redoublantes et redoublants au post-primaire ont principalement été enregistrées en 2012/2013 dans les classes de troisième (31,3

%), quatrième (25,5 %) et sixième (23,0 %). À l’instar de l’année 2007/2008, ces taux suggèrent que le redoublement constitue une caractéristique majeure de ces classes. Des taux qui semblent être associés pour la troisième (classe d’examen), au caractère sélectif des examens d’une part, et à une faible maîtrise des acquis scolaires par les élèves dans les classes antérieures, d’autre part. Quant à la classe de sixième, c’est plutôt la non-congruence entre les programmes et les méthodes pédagogiques du primaire et ceux du post-primaire qui est mise à l’index (Gouvernement du Burkina Faso, 2009).

- En 2012/2013, le pourcentage moyen de filles qui redoublent (27,2 %), était plus élevé que celui des garçons (24,1 %), soit un écart de 3,1 points de pourcentage. Ce taux semble relativement identique à celui de l’année 2007/2008, où l’écart entre les deux sexes était de 3,4 points de pourcentage.

1.1.1.2 Analyse du taux d’achèvement durant la période 2007/2008 à 2012/2013

Le taux d’achèvement est un indicateur composite à la lisière de l’accès et du rendement interne qui permet d’apprécier la capacité d’un dispositif éducatif à conduire ceux qui y accèdent à la dernière année d’étude de ce cycle/niveau d’étude. Son mode de calcul pour le post-primaire par exemple, consiste à rapporter le nombre d’élèves nouvellement admis (non redoublants) en classe de troisième (dernier niveau d’étude du post-primaire) à la population totale (du pays) de 15 ans¹², multiplié par cent.

La figure 2 ci-dessous fait état de l’évolution du taux d’achèvement au post-primaire au plan national et selon le genre. Ces différents taux sont présentés pour la période s’échelonnant entre les années scolaires 2007/2008 et 2012/2013.

¹² 15 ans est l’âge légal pour être dans cette classe si le cursus scolaire de l’enfant s’est déroulé normalement.

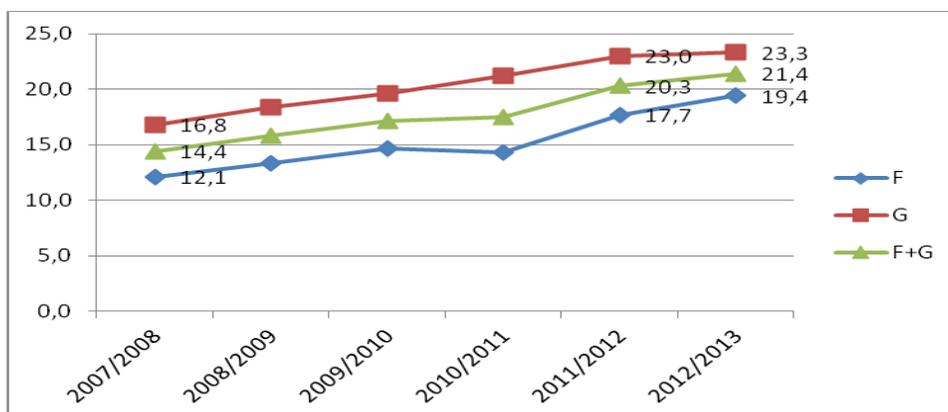


Figure 2 : Évolution du taux d'achèvement au post-primaire (public + privé) et selon le genre de 2007/2008 à 2012/2013

Source : Gouvernement du Burkina Faso (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013). Annuaire statistique de l'Enseignement secondaire : Ministère des Enseignements secondaire et supérieur. Direction des Études et de la Planification.

Cette figure indique que le taux d'achèvement au post-primaire était de 21,4 % en 2012/2013, ce qui signifie que sur 100 enfants d'une génération, moins de 22 ont accédé en dernière année de ce niveau du système éducatif national. La progression de ce taux entre les années scolaires 2007/2008 et 2012/2013 semble lente au vu du faible gain (environ sept points) enregistré. Le taux d'achèvement des filles croît plus vite que celui des garçons : entre 2007/2008 et 2012/2013, il a été constaté une hausse de 7,3 points tandis que celui des garçons s'est accru de 6,2 points. Cela s'est traduit aussi par une hausse sensible de l'indice de parité fille/garçon du taux d'achèvement (0,72 en 2007/2008 et 0,83 en 2012/2013). L'indice de parité mesure les progrès accomplis sur la voie de la parité entre les sexes en matière de scolarisation et/ou d'opportunités d'apprentissage disponibles aux individus de sexe féminin par comparaison avec les individus de sexe masculin. Un indice de parité égal à 1 indique une parfaite parité entre individus de sexe féminin et de sexe masculin. Des valeurs d'indice inférieures à 1 sont le signe de disparité en faveur des individus de sexe masculin et des valeurs supérieures à 1 reflètent une disparité en faveur des individus de sexe féminin (UNESCO-ISU, 2009).

1.1.1.3 Analyse des acquis scolaires

Le tableau 3 qui suit fait état des résultats des élèves de cinquième au plan national dans quatre disciplines mesurées à travers des tests au cours des années scolaires 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010 et 2011/ 2012.

Tableau 3
Moyennes, sur 100 des résultats des élèves en : français, maths, SVT, histoire géographie

Niveau / année	Français	Maths	SVT	HG
5 ^{ème} 2012	45	41	44	37
5 ^{ème} 2011	-	-	-	-
5 ^{ème} 2010	62	39	45	36
5 ^{ème} 2009	52	46	48	39
5 ^{ème} 2008	60	50	59	46
5 ^{ème} 2007	52	41	46	33

Source : Office Centrale des Examens et Concours-MESS ; septembre 2013

La mise en œuvre du système d'évaluation et de *testing* des élèves a eu lieu en 2012. En 2011, elle n'a pu avoir lieu pour cause de contraintes budgétaires. Tout comme en 2007, 2008, 2009 et 2010, ce *testing* a concerné uniquement les élèves de 5^{ème} au post-primaire et a porté sur quatre disciplines : les mathématiques, le français, les sciences de la vie et de la terre (SVT) et l'histoire-géographie. Pour l'enquête de 2012, les résultats d'ensemble montrent un niveau des acquis toujours modeste en histoire-géographie, en maths et SVT. Nous notons cependant que les résultats en français sont supérieurs à ceux des trois autres disciplines même s'ils sont en nette régression au cours de la période. Les résultats se présentent en dents de scie d'une année à l'autre dans les quatre disciplines qui ont fait l'objet d'évaluation.

1.1.1.4 Analyse du taux de réussite au BEPC durant la période 2007/2008 à 2012/2013

La figure 3, ci-dessous fait état de l'évolution du taux de réussite au BEPC au plan national. Ces différents taux sont présentés pour la période s'échelonnant entre les années scolaires 2007/2008 et 2012/2013.



Figure 3 : Évolution du taux de réussite au BEPC de 2008 à 2013

Source : Gouvernement du Burkina Faso (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013). Annuaire statistique de l'Enseignement secondaire : Ministère des Enseignements secondaire et supérieur.

Nous observons une évolution en dents de scie du taux de réussite au BEPC au cours de la période 2008 à 2013. Son mode de calcul consiste à rapporter le nombre total d'admis au nombre total d'inscrits présent à l'examen du BEPC, multiplié par cent.

Durant cette période, le taux le plus bas a été observé en 2013, tandis que le plus élevé est celui de 2012. Du reste, une forte régression (29,73 points) a été constatée entre les résultats de ces deux sessions. Au-delà de cette situation, les taux de succès au BEPC, au demeurant fort modeste, nous interpellent à la fois, sur le niveau des acquis scolaires des élèves au post-primaire et sur les taux élevés de redoublement en classe de troisième déjà évoqués en supra.

1.2 Présentation de la région du Centre-Ouest

La figure 4 ci-après, présente la région du Centre-Ouest du Burkina Faso, les différentes provinces qui la constituent et leur chef-lieu.

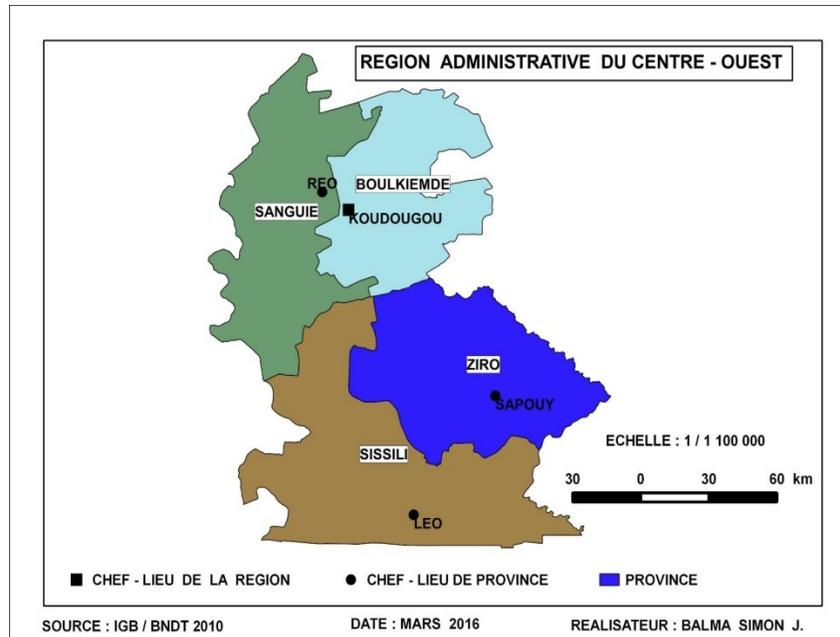


Figure 4 : la région du Centre-Ouest du Burkina Faso

La région du Centre-Ouest couvre une superficie de 21 753 km², soit 8 % du territoire national. Elle est limitée au Nord par la région du Nord, au Sud par la République du Ghana, à l'Est par les régions du Plateau Central, du Centre et du Centre-Sud, à l'Ouest par les régions de la Boucle du Mouhoun et du Sud-Ouest. Le chef-lieu de la région, Koudougou, est situé à environ 100 km de Ouagadougou, capitale du Burkina Faso (Gouvernement du Burkina Faso, 2005).

Créée par la loi n° 031/AN du 2 juillet 2001, la région du Centre-Ouest comprend les provinces du Boulkiemdé, du Sanguié, de la Sissili et du Ziro qui ont respectivement pour chef-lieu, les villes de Koudougou, Réo, Léo et Sapouy. Elle compte, en plus de ces quatre communes urbaines, trente-quatre (34) communes rurales qui sont constituées de 556 villages. Du point de vue spatial, la plus grande province de la région est la Sissili (32,9 % de superficie) et la plus petite province est le Boulkiemdé (19,6 % de superficie) (*Ibid.*).

La région du Centre-Ouest abrite les directions régionales de la plupart des départements ministériels, dont la direction régionale du ministère des Enseignements secondaire et supérieur (MESS) et celle du ministère de l'Éducation nationale et de

l'Alphabétisation (MENA), structure de tutelle, dont relève l'enseignement post-primaire¹³.

Selon les résultats du Recensement général de la Population et de l'Habitation (RGPH) de 2006, la région du Centre-Ouest comptait 1 186 566 habitants, composés de 657 759 hommes (46,04 %) et de 770 135 femmes (53,96 %). Cette population représentait 8,5 % de la population totale du Burkina Faso (14 017 262) et était composée en majorité de jeunes avec 72,3 % qui ont moins de trente ans. Par ailleurs, la prédominance féminine est remarquable.

La population est inégalement répartie sur le territoire régional avec une plus forte pression démographique dans la province du Boulkiemdé. En 2015, la population totale de la région était estimée à 1 510 975 habitants, dont 696 073 hommes et 814 902 femmes. Quant à la population scolarisable de la tranche d'âge 12-16 ans, elle était estimée pour la même année de référence à 770 752 enfants, selon la même source (Gouvernement du Burkina Faso, 2009).

Le défi qui en découle pour cette tranche d'âge scolarisable, c'est la mise en place des conditions nécessaires en vue d'assurer la scolarisation de base obligatoire et gratuite.

L'économie de la région est essentiellement basée sur l'agriculture, l'élevage et la pêche qui y occupent 88,1 % de la population. Les productions agricoles sont constituées pour la plupart de cultures vivrières, et maraîchères. Les activités industrielles sont constituées d'unités opérant dans le textile. Les emplois informels occupent environ 5,3 % de la population et sont dominés par le petit commerce.

Le système d'enseignement de la région est largement dominé par l'enseignement général dont la proportion des effectifs était de 97,42 % en 2012/2013 contre 2,58 % pour l'enseignement technique et professionnel. En outre, la proportion des effectifs du public (74,51 %), était largement au-dessus de celle du privé (25,49 %) au cours de la même année de référence. Ceci confirme la tendance notée au plan national et justifie notre

¹³ L'enseignement post-primaire relevait de la tutelle du MESS. Mais suite à l'adoption du décret 2013-542/PRES/PM/MENA/MESS/MASN/MEF du 5 juillet 2013, portant transfert du préscolaire et du post-primaire au MENA, le gouvernement a mis ce niveau éducatif et l'enseignement primaire, ensemble, sous la tutelle du MENA. L'objectif visé est de constituer un dispositif institutionnel efficace en vue d'assurer l'enseignement de base obligatoire et gratuit pour tous les enfants de 6 à 16 ans.

choix de nous pencher sur le phénomène du redoublement dans cette catégorie d'enseignement.

1.2.1 Analyse de l'efficacité interne du post-primaire durant la période 2007/2008 à 2012/2013 dans la région du Centre-Ouest

À l'instar du niveau national, le portrait de l'efficacité interne du post-primaire dans la région du Centre-Ouest consistera à analyser l'évolution des taux de redoublement, d'achèvement et de succès au BEPC ainsi que celle de quelques indicateurs d'efficacité interne au cours de la période 2007/2008 à 2012/2013.

1.2.1.1 Analyse du taux de redoublement durant la période 2007/2008 à 2012/2013

Le tableau 4 qui suit fait état de l'évolution du taux de redoublement au post-primaire par province, dans la région du Centre-Ouest. Ces différents taux sont présentés pour la période s'échelonnant entre les années scolaires 2007/2008 et 2012/2013.

Tableau 4

Évolution du taux de redoublement au post-primaire (public + privé), par province, dans la région du Centre-Ouest, au cours de la période 2007/2008 à 2012/2013

Centre-Ouest	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	% moyen
	Taux moyens de redoublement par année en %						
Boulkiemdé	36,5	36,0	35,6	34,8	32,2	28,0	33,9
Sanguié	30,8	36,6	32,5	32,8	35,1	26,8	32,4
Sissili	43,8	41,8	36,7	30,9	30,8	25,2	34,9
Ziro	20,9	29,1	28,8	34,1	25,5	22,1	26,8

Source : Gouvernement du Burkina Faso (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013). Annuaire statistiques de l'Enseignement secondaire : Ministère des Enseignements secondaire et supérieur. Direction des Études et de la Planification.

Une analyse du redoublement au post-primaire dans la région du Centre-Ouest au cours de la période mentionnée, à partir du tableau 4, nous conduit aux constats suivants :

- Une tendance baissière des taux de redoublement dans les provinces du Boulkiemdé et de la Sissili et une évolution en dents de scie de ces taux, dans les provinces du Sanguié et du Ziro.

- La province de la Sissili est celle qui a présenté le taux moyen de redoublement le plus élevé au cours du quinquennat (2007/2008-2012/2013) soit 34,9 %.

Le tableau 5 ci-dessous fait état de l'évolution du taux de redoublement au post-primaire à l'échelon régional par sexe et niveau d'étude. Ces différents taux de redoublement sont présentés pour les années scolaires 2007/2008 et 2012/2013.

Tableau 5
Pourcentage des redoublantes et redoublants au post-primaire (public + privé) par année d'étude, dans la région du Centre-Ouest, en 2007/2008 et 2012/2013

		6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	% moyen
2007/2008	Filles	25,9	31,0	41,0	49,2	36,8
	Garçons	23,0	25,1	30,0	42,0	30,0
	Total	24,0	27,5	34,0	45,0	32,6
2012/2013	Filles	21,4	20,5	25,5	34,1	25,4
	Garçons	20,0	18,0	22,0	30,5	22,6
	Total	20,4	19,0	23,2	32,0	29,7

Source : Gouvernement du Burkina Faso (2008, 2013). Annuaire statistiques de l'Enseignement secondaire : Ministère des Enseignements secondaire et supérieur. Direction des Études et de la Planification.

Le tableau 5 suggère les constats ci-après, relativement au niveau du redoublement par année d'étude et selon le sexe :

- les plus fortes proportions de redoublants ont principalement été enregistrées en 2012/2013 dans les classes de troisième (32,0 %), quatrième (23,2 %) et sixième (20,4 %). Des taux, toutefois en baisse par rapport à l'année 2007/2008, mais qui indiquent, à l'image de ce qui a été observé au plan national, que le redoublement constitue une caractéristique majeure des classes ci-dessus citées.
- Dans la même dynamique, en 2012/2013 nous constatons que la proportion des filles qui a redoublé (25,4 %), était plus élevée que celle des garçons (22,6 %) et ce, quel que soit la classe. Ces proportions semblent aussi en baisse par rapport à celles constatées en 2007/2008. Si l'écart entre les deux sexes était de plus de 6 points de pourcentage en 2007/2008, il était d'environ 3 en 2012/2013.

1.2.1.2 Analyse du taux d'achèvement durant la période 2007/2008 à 2012/2013

Le tableau 6, ci-dessous fait état de l'évolution du taux d'achèvement au post-primaire au plan régional et selon le sexe. Ces différents taux sont présentés pour la période s'échelonnant entre les années scolaires 2007/2008 et 2012/2013.

Tableau 6
Évolution du taux d'achèvement au post-primaire (public + privé) selon le genre dans la région du Centre-Ouest de 2007/2008 à 2012/2013

Provinces	2007-2008			2008-2009			2009-2010			2010-2011			2011-2012			2012-2013		
	Taux d'achevement par année en %																	
	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	F+G	F	G	T
<i>Boulkiemdé</i>	14,3	22,9	19	17	27	21,4	19	30	24,1	16	32	23	22	32	26,9	23	32	27,4
<i>Sanguié</i>	7,9	19,7	14	6,5	15	10,7	10	21	15,3	8,4	20	14	11	20	15,4	15	23	18,5
<i>Sissili</i>	2,7	7,3	5	3,2	8,2	5,6	5	10	7,8	5,8	12	8,9	6	14	10,1	9	17	13,1
<i>Ziro</i>	0,6	2,4	1,5	1,1	3,6	2,3	2	5,5	3,5	2,3	7,1	4,5	3	9	5,9	5	11	7,6
Total	8,6	16,3	12	9,4	17	13,1	12	20	15,9	10	22	16	14	22	17,9	16	24	19,6

Source : Gouvernement du Burkina Faso (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013). Annuaire statistiques de l'Enseignement secondaire : Ministère des Enseignements secondaire et supérieur. Direction des Études et de la Planification.

Le tableau 6 indique que le taux d'achèvement au post-primaire était de 19,6 % dans le Centre-Ouest en 2012/2013. En d'autres termes, seulement 20 enfants sur 100 ont accédé en dernière année du post-primaire.

En ce qui concerne l'indice de parité à l'achèvement, il était de 0,66 en 2012/2013. Autrement dit, pour 10 garçons qui ont atteint la classe de troisième, il y avait à peine 7 filles qui y sont parvenues au cours de la même année scolaire. Et cet écart plus ou moins considérable entre les garçons et les filles est notable sur toute la période allant de 2007/2008 à 2012/2013 et ce, dans toute les provinces en défaveur des filles. Au plan régional, le taux d'achèvement du post-primaire en 2012/2013 a varié de 7,6 % dans la province du Ziro à 27,4 % dans la province du Boulkiemdé. En d'autres termes, lorsqu'environ 28 élèves sur 100 achevaient le post-primaire dans le Boulkiemdé, à peine 8 l'achevaient dans le Ziro. Et ces disparités entre la province du Boulkiemdé et les trois autres provinces sont aussi notables au cours de toute la période quinquennale comme le suggère le tableau 6.

1.2.1.3 Analyse du taux de réussite au BEPC durant la période 2007/2008 à 2012/2013

La figure 5, ci-dessous fait état de l'évolution du taux de réussite au BEPC au plan régional. Ces différents taux sont présentés pour la période s'échelonnant entre les années scolaires 2007/2008 et 2012/2013.

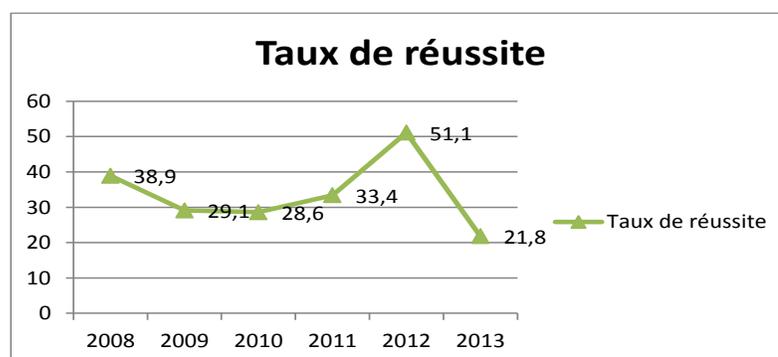


Figure 5 : Évolution du taux de réussite au BEPC de 2008 à 2013 dans la région du Centre-Ouest

Source : Gouvernement du Burkina Faso (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013). Annuaires statistiques de l'Enseignement secondaire : Ministère des Enseignements secondaire et supérieur.

La figure 5 indique une évolution en dents de scie du taux de réussite au BEPC au cours de la période 2008 à 2013 dans la région du Centre-Ouest. Durant cette période, le taux le plus bas a été observé en 2013 (21,8 %), tandis que le plus élevé est celui de 2012 (51,1 %). Cela reflète la dynamique générale constatée au plan national en 2012, où le taux a connu une baisse de près de 30 points par rapport à la session de 2012.

1.3 Définition de la notion de redoublement scolaire

Selon Legendre (2005) le redoublement est

Le fait pour un élève de recommencer une année scolaire complète. Décision de faire reprendre l'année scolaire qu'un élève vient de terminer étant donné que sa réussite générale se révèle insuffisante au regard des apprentissages de base jugés essentiels pour poursuivre sa formation scolaire avec les meilleures chances de succès (p. 1161).

D'après Perrenoud (1994, *In* Pouliot et Potvin, 2003) « le redoublement scolaire est le fait, pour un élève, de recommencer une même année d'études. Il relève d'une proposition que peut faire l'enseignant lors de l'évaluation des apprentissages » (p. 64).

À travers ces deux définitions, nous retenons d'une part, que l'élève doubleur ou redoubleur recommence sa classe, et d'autre part que cette reprise est le plus souvent proposée par un enseignant suite à l'incapacité de suivre un programme d'étude, attestée par une insuffisance de résultats.

Le phénomène du redoublement souligne par conséquent l'existence conjointe de critères formels (par exemple, une note de passage) donc d'une norme socialement établie d'une part et, d'autre part l'exercice du jugement professionnel, non normatif en soi, mais fondé en principe au plan pédagogique, de la part de l'enseignant.

Ce qui soulève, la question du rapport des enseignants au programme ainsi que celui des enseignements réels aux normes imposées par le programme, notamment sur le plan des apprentissages à réaliser par les jeunes d'une classe d'âge donnée. Toute chose qui renvoie à la question du rapport entre le curriculum formel (*open curriculum*) et le curriculum caché, l'expression réelle de l'agir enseignant finalisé, en classe, ou *covert curriculum* versus le *hidden curriculum* (Becchi et Compère, 1994; Perrenoud, 1994; Sambell et McDowell, 1998).

Labé (2011) indique trois dimensions se rapportant à l'approche définitionnelle de la notion. Il y a d'abord la nature sélective de la décision de redoublement effectuée à partir d'une exigence de normes qualitatives d'apprentissage par grade. Une vision soulignée selon l'auteur, par quelques résultats antérieurs de recherche (Bernard, Tiyab et Vianou, 2004; Boutin et Daneau, 2004). Ensuite, il y a les situations de redoublement relevant des contraintes liées à la faible capacité de l'offre éducative aux niveaux supérieurs d'enseignement. Enfin, la diversité observée selon les pays relativement à la prise de décision du redoublement qui peut relever de l'établissement ou sur l'initiative de l'élève et/ou de ses parents, avec l'approbation des autorités scolaires.

Cet aperçu a permis de retenir quelques approches définitionnelles du redoublement scolaire et des postulats qui sous-tendent la pratique.

1.4 Fondements historico-culturels du redoublement scolaire

Sur les fondements historico-culturels du redoublement scolaire, nous retenons trois grandes orientations.

En 2000, Pouliot et Potvin (cités par Crahay, Issaieva et Monseur, 2011) indiquaient une relation très ancienne entre le redoublement et l'école en tant qu'institution sociale c'est-à-dire une relation qui s'est établie depuis que les élèves sont regroupés par échelons, constituant des barrières qui retiennent ceux d'entre eux qui n'atteignent pas les objectifs fixés. Un fondement historique du redoublement scolaire que rappellent Therriault, Bader et Lapointe (2011), qui décrivent les quatre grandes périodes qui ont caractérisé son évolution historique au Québec. Une première période, où le redoublement est demeuré une pratique courante bien que des politiques de promotion automatiques se soient développées au début des années 1960. Une remise en cause de la pratique à partir des années 1990, un lien ayant été établi entre le redoublement (ou le retard scolaire) et le décrochage (Durand, 1999; Gouvernement du Québec, 1992, 2007; *In Ibid.*).

Ensuite, intervint une reprise du débat sur la question à la faveur de l'implantation de la réforme scolaire au début des années 2000. Et le redoublement fut réintroduit en 2007, tant au primaire qu'au secondaire, sans doute du fait de la pression populaire et celle du corps enseignant. Un sondage rendu public en mars 2007 par la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), indiquait que 81 % des Québécois et des parents se disaient en faveur du redoublement scolaire (*Ibid.*).

Un autre aperçu du fondement historico-culturel du redoublement est abordé par Demeuse, Derobertmeasure, Friant, Herremans, Monseur, Uyttendaele et Verdale (2007), qui le relie dans leur étude du système éducatif en Communauté française de Belgique à la fonction de régulation des "quasi-marchés" scolaires. Et cela s'illustre par le fait que certains établissements jouent, avec ou contre, le phénomène de l'échec pour "attirer" ou "rejeter", selon le cas, certains publics. Cette situation est assimilable au contexte de la concurrence entre écoles des secteurs publics et privés. Cette hypothèse d'après Demeuse *et al.*, (2007), avait été déjà soutenue par Draelants et Maroy (2002), à travers le portrait tranché de deux écoles : l'élitiste qui joue la carte de l'exigence, pour s'assurer un bon nombre d'inscriptions et s'attirer les faveurs des parents adeptes de "l'idéologie de

l'excellence ” (Crahay, 1996). Et à l'opposé, l'école de la réussite laquelle, pour s'assurer l'affluence d'un autre public, fait de la pratique du redoublement “ une bête rare ” (*Ibid.*).

Draelants (2008) se situe également dans la même dynamique en faisant allusion à la fonction latente du redoublement en termes de positionnement hiérarchique et symbolique des établissements d'enseignement.

Le redoublement scolaire semble enfin tirer son fondement historico-culturel de la diversité des modèles scolaires et de l'exportation d'un modèle scolaire dans un pays à culture différente (Charlot, 2009). Selon cet auteur, les objectifs et la structure des systèmes éducatifs découlent de valeurs sociales et politiques profondément enracinées dans une société et la diversité de ces modèles n'en serait que la conséquence. Charlot (2009) compare les modèles scolaires anglais et français. Le modèle scolaire français par exemple se caractérise par une évaluation plus critique, pour inciter l'élève à faire des efforts en vue d'atteindre le niveau commun visé et comporte aussi ce côté structuré, formel de l'enseignement, fondé sur les cours, la transmission et le travail.

Le Burkina Faso est une ancienne colonie de la France ; son modèle scolaire a plus ou moins intégré les principes de l'école française et les conséquences qui en découlent. Ce qui pourrait expliquer dans une certaine mesure, la pratique du redoublement qui est une caractéristique du système d'enseignement en vigueur dans notre pays.

Signalons aussi que, sur le plan des influences, les pays en développement ont dû par moment se plier aux politiques de la Banque mondiale, directement ou indirectement, au plan de la structure et des modes de gestion de leurs systèmes scolaires, notamment au cours de la décennie 1990 et 2000. Les motivations ayant été le plus souvent financières (Vinokur, 1987; Lange, 2003).

1.5 Redoublement et échec scolaire

Crahay (2007) à travers une étude théorique conceptuelle aborde la problématique de la lutte contre l'échec scolaire. Ce faisant, il se base sur des résultats d'enquêtes et de statistiques relatifs aux taux d'échecs scolaires, des études expérimentales et surtout quasi expérimentales et des résultats d'études comparatives du

rendement scolaire qui lui permettent d'examiner une série de questionnements qui se rapporte à la problématique soulevée.

Sur l'historique du concept d'échec scolaire, l'auteur souligne l'apport décisif des analyses d'Isambert-Jamati et de Hutmacher (1992) au cours du 20^e siècle. Isambert-Jamati (1992) par exemple, situe l'apparition véritable de l'expression "échec scolaire" à partir des années soixante dans de nombreux articles consacrés à ce thème. Par ailleurs, elle précise que l'échec était le propre des enfants issus de bonne famille qui ne parvenaient pas à poursuivre les longues études auxquelles ils étaient destinés. L'expression *débilité légère* était employée pour les enfants de milieu populaire, qui entamaient la scolarité primaire et l'abandonnaient.

La perspective actuelle reflète une évolution historique du concept et permet de l'appréhender comme « la situation d'un élève qui n'atteint pas les objectifs des programmes d'études fixés par le système scolaire dans lequel il évolue » (Legendre, 2005, p. 470). Au vu de cette définition, l'échec ou l'insuccès scolaire se rapporte aux élèves en difficulté scolaire.

Une relation positive semble faire consensus entre le redoublement et l'échec scolaire, au niveau du corpus de la recherche. C'est ce qu'indiquait en 1993, Hutmacher (cité par Crahay, 2007), dans son ouvrage *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire* « les acteurs (enseignants, parents, et élèves notamment) considèrent en général que l'échec est véritablement consommé lorsqu'un redoublement est décidé ; celui-ci leur apparaît comme le signe tangible de l'échec scolaire » (p. 34).

Toutefois, si Crahay (2007) considère le redoublement et sa conséquence naturelle, le retard, comme des indicateurs pertinents de l'échec scolaire, il limite ce présupposé aux systèmes éducatifs où le redoublement continue de sévir.

L'étude longitudinale de Caille (2004) sur les redoublements et le parcours scolaires des redoublants à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire en France au cours des années 1990-2000, suggère également que la réussite scolaire ultérieure des élèves est d'autant plus faible que le redoublement intervient tôt dans la scolarité. L'étude mesure la relation entre redoublement et réussite scolaire dans le cadre du suivi d'un panel de jeunes entrés au secondaire en 1989. La réussite est appréhendée

par le niveau de qualification atteint ou par le diplôme le plus élevé obtenu au cours de ces études.

Les résultats indiquent des sorties sans qualification touchant 20 % des collégiens qui redoublent la sixième et près de 30 % de ces élèves quittent l'enseignement secondaire sans avoir obtenu aucun diplôme. Les sorties sans qualification renvoient aux élèves qui arrêtent leurs études au cours du premier cycle ou avant la dernière année d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou d'un brevet d'études professionnelles (BEP).

Cependant, cet argumentaire n'est pas partagé entièrement par Eisemon (1997), dont l'étude traite de l'ampleur, des causes, des conséquences et des stratégies de réduction des redoublements en particulier dans les enseignements primaire et secondaire.

L'auteur, indique que dans les pays africains qui présentent les taux de redoublement les plus élevés, les élèves qui ont des potentialités scolaires redoublent pour améliorer leurs chances de réussite aux examens très sélectifs d'accès à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur. Par conséquent, il relativise cette association du redoublement à l'échec scolaire et assimile les taux de redoublement élevés à une caractéristique systémique, notamment dans les pays africains francophones.

Cette approche d'Eisemon (1997), nous semble cependant contestable. À supposer même que ces taux de redoublement élevés soient une caractéristique systémique et que des élèves choisissent de redoubler de façon stratégique, ils impliquent d'autres enjeux aux plans économique et financier en termes de coûts pour l'État (plus de places assises à assurer), une baisse des taux d'achèvement par niveau d'étude, une répercussion sur la qualité des enseignements dispensés (du fait des classes surchargées), etc. Des répercussions que tout système éducatif visant l'efficacité et l'efficience doit s'atteler à corriger.

C'est pourquoi, dans le cadre du présent travail, nous considérons le redoublement comme un échec scolaire. L'analyse systémique de cet échec (Crahay, 2003, cité par Labé, 2011), peut être effectuée en fonction de deux niveaux : un premier niveau qui consisterait à étudier les caractéristiques d'élèves, lesquels, dans un système donné, courent le plus grand risque de connaître l'échec et un deuxième niveau qui consisterait à prendre pour objet d'étude, le système d'enseignement lui-même. Et nous, nous

suggérons en plus au vu de la documentation scientifique, l'environnement familial de l'élève qui fait partie des domaines d'investigation possibles.

1.6 Redoublement et abandon scolaires

L'abandon scolaire est défini comme une situation qui se caractérise par un arrêt définitif du parcours scolaire. Dans le cas du décrochage scolaire, l'élève peut revenir aux études après un arrêt temporaire (Gouvernement du Québec, 2008, *In* Perreault, 2012).

L'abandon scolaire au post-primaire, s'illustre au Burkina Faso à travers un arrêt définitif effectué par l'élève dans l'une des quatre classes de ce niveau éducatif, avant l'obtention du diplôme de fin d'enseignement de base. Ce diplôme peut être le BEPC pour l'enseignement général ou le CAP pour l'enseignement technique et professionnel.

De nombreux résultats de recherche établissent une association positive entre le redoublement et l'abandon scolaires dans les contextes éducatifs américain, européen et africain.

Labé (2011) rappelle les études de Grissom (1988) et Grissom et Shepard (1989), effectuées aux États-Unis d'Amérique et basées sur des preuves empiriques (données traitées à partir de modèles de régressions multiples et d'analyses causales), qui confirment les résultats d'études précédentes et permettent de dégager des conclusions solides.

Les élèves qui ont abandonné l'école avant d'obtenir leurs diplômes sont cinq fois plus susceptibles d'avoir redoublé un grade que les élèves diplômés du secondaire, et un élève qui redouble l'une ou l'autre des deux premières années a seulement 20 % de chance d'être diplômé. (Grissom et Shepard, 1989, p. 36, *In* Labé, 2011, p.39)

La relation entre le redoublement et l'abandon scolaires est également établie par certaines recherches en Europe. L'étude de Troncin (2005) est une contribution empirique sur la question du redoublement s'articulant autour d'un suivi longitudinal sur deux ans d'une cohorte de plus de trois mille élèves scolarisés au cours préparatoire dans des écoles publiques du département de la Côte d'or (France). L'auteur indique qu'un redoublant de la classe de sixième (première année d'étude du collège), sur cinq sera concerné par une sortie sans qualification à l'issue de l'enseignement secondaire tandis

que près d'un redoublant sur trois de cette première classe de collège n'obtiendra aucun diplôme.

Dans le contexte africain, l'étude de Mingat et Sosale (2000), porte sur les rapports qui peuvent exister entre les redoublements, l'apprentissage des élèves, et le passage d'une classe à l'autre à l'école primaire en Afrique Subsaharienne. Les auteurs se basent sur des données à l'échelle individuelle des pays aussi bien qu'à un niveau global comparatif international. Ils démontrent que le redoublement de classe comporte un effet indirect moins connu, lié à l'abandon des élèves avant qu'ils n'aient atteint la fin du cycle primaire. Les études longitudinales d'élèves sur une période de trois années scolaires consécutives, menées par Behagel, Coustère et Lepla (2000) au Sénégal et en Côte d'Ivoire sont citées par les deux auteurs en guise d'illustration. Ces résultats montrent que la probabilité des abandons après la première année dépend à la fois du niveau d'apprentissage de l'élève, mais aussi du fait qu'on lui ait demandé de redoubler à la fin de la première année d'observation. Toutefois, c'est la décision du redoublement qui se révèle réellement importante, car elle conduit à une augmentation d'environ 11 % de la proportion des élèves qui abandonnent.

Eisemon (1997) relativise cependant l'association positive du redoublement à l'abandon scolaire en indiquant que les taux de redoublement élevés n'expliquent pas complètement l'abandon scolaire. Et au titre des autres facteurs susceptibles de prédire l'abandon scolaire dans les pays en développement, Labé (2011) évoque les facteurs économiques (considérant qu'au niveau de plusieurs familles le phénomène du travail des enfants est prépondérant) et les facteurs linguistiques (surtout pendant les premières années de scolarisation).

Un autre résultat pertinent est la relation établie dans la documentation scientifique entre la réduction des taux de redoublement dans un niveau d'étude et l'augmentation de la rétention scolaire dans ledit niveau.

En 2008, Ndaruhutse (cité par Labé, *Ibid.*) a mis en évidence le fait que la diminution des redoublements et des abandons scolaires conduisait à l'augmentation de la rétention scolaire c'est-à-dire au maintien des élèves dans le système éducatif en Afrique subsaharienne.

Mingat et Sosale (2000), présentent des résultats d'analyses de régression utilisant des données de comparaison internationales de la première moitié des années 90 dans 48 pays à faible revenu et montrent un impact négatif du taux de redoublement sur le taux de rétention. Ce taux exerce l'influence la plus forte parmi les trois variables explicatives du modèle (représentant à elle seule 18 % de la variance). Son coefficient γ est très significatif sur le plan statistique et sa valeur numérique (0,77) montre qu'en moyenne, une augmentation de 1 % du taux de redoublement implique une réduction de 0,77 % du taux de rétention. Un résultat selon les auteurs qui est d'une portée concrète assez grande, car il suggère par exemple que pour un pays francophone comme le Burkina Faso, si on réduisait la proportion de redoublants de 24 à 10 %, ceci pourrait entraîner une augmentation du taux de rétention de 65 à 76 %, soit un gain de 11 points (0,77 [24-10]).

Les résultats de ces études semblent indiquer que l'amélioration de la rétention scolaire des pays d'Afrique subsaharienne passe nécessairement par la réduction des taux de redoublement et d'abandon scolaire.

Cette relation nous semble potentiellement importante dans le cadre de notre étude. En effet, nous pensons que les taux élevés de redoublement au post-primaire examiné en supra, constituent un obstacle à la réalisation de la scolarisation obligatoire du fait de la faible rétention scolaire qu'ils entraînent dans ce niveau d'étude d'une part, et d'autre part, aux abandons scolaires qui en résulte.

Le récapitulatif effectué par Labé (2011) sur la relation dialectique entre le redoublement, le retard et l'abandon scolaires nous semble par conséquent très pertinent :

Il se dégage de ces résultats d'études empiriques que le redoublement crée le retard scolaire et accentue l'abandon scolaire. Davantage d'abandons scolaires surviendraient lorsque le supplément de temps, de persévérance ou de dépenses (subséquent notamment aux redoublements), devient prohibitif au regard des résultats attendus (apprentissage, progression par grade, perspectives futures d'accès au marché de l'emploi). (p. 42- 43)

1.7 Enjeux du redoublement scolaire

Paul (1997) et Demba (2011), évoquent trois enjeux majeurs qui ressortent de l'analyse du redoublement. Ces enjeux sont d'ordre psychologique, pédagogique et économique.

Au plan psychologique, c'est la perception du redoublement comme une punition, que porteront les élèves redoublants longtemps et qui ne sera pas sans conséquence sur la suite de leur carrière scolaire.

Au plan pédagogique, il apparaît que le redoublement met l'accent sur la nécessaire "mise au pas" de l'ensemble des élèves. Par conséquent, l'élève ne suivant pas la dynamique se voit exclu du groupe qui va continuer la marche sans lui. Dans ce cadre, l'élève est désigné responsable de ses difficultés d'acquisition.

Au plan économique, c'est l'aspect coûteux du temps d'éducation, autant pour les familles que pour la société qui est signalée. Par conséquent, une année répétée est une année qui absorbera des ressources, qui auraient pu probablement être mieux utilisées à d'autres usages. Demba (*Ibid.*) souligne les enjeux relatifs aux répercussions financières et économiques, dues à la massification de l'échec scolaire dans le contexte gabonais. Il évoque d'une part, à partir d'une évaluation statistique nationale, ce que cela entraîne en termes d'occupation des places par des élèves ayant repris leur classe : un tiers. Ceci limite les capacités d'accueil dans un pays où la population scolaire croît plus rapidement que les structures. Ce contexte est identique à celui du Burkina Faso marqué par une croissance démographique exceptionnelle de 3,1 % en moyenne par an entre 1996 et 2006 avec 46,6 % de la population ayant moins de 15 ans et 57,2 % ayant moins de 20 ans (Gouvernement du Burkina Faso, 2009).

D'autre part, poursuit-il, les ressources supplémentaires absorbées par l'échec scolaire auraient pu servir à accroître le taux de scolarisation. Et sur cet argumentaire, il fait référence aux résultats de l'étude de Kamanzi et Bélanger (2003), portant sur l'Afrique subsaharienne et qui estimaient le coût de l'échec scolaire à 1 400 000 francs CFA par an et par élève dit redoublant (environ 3 500 dollars canadiens), alors que la réussite mobiliserait la moitié de ladite somme.

Ce premier sous-chapitre de la problématique a permis de présenter le système éducatif du Burkina Faso et le portrait descriptif de l'enseignement post-primaire en

termes d'efficacité interne au cours de la période 2007/2008 à 2012/2013, à la fois au plan national et dans la région du Centre-Ouest. Ensuite, la définition du redoublement scolaire, sa relation avec l'échec, l'abandon, la rétention scolaires et les enjeux qu'il suscite ont permis de situer la pertinence sociale et l'importance de la présente recherche.

Il en résulte, que la région du Centre-Ouest du Burkina Faso est celle qui a enregistré le taux moyen de redoublement le plus élevé au post-primaire (33,1 %), sur les treize régions administratives du pays durant le quinquennat (2007/2008 à 2012/2013) ; ce qui justifie son choix dans le cadre de notre analyse. Par ailleurs, l'analyse du redoublement au post-primaire dans ladite région, d'une part par niveau d'étude et selon le sexe et, d'autre part, sa relation avec la rétention et l'abandon scolaires, suggère qu'il constitue une caractéristique importante de l'échec scolaire. Un échec susceptible d'être un obstacle à l'objectif de la scolarisation de base obligatoire visé dans le cadre de la réforme éducative engagée en 2007. D'où la pertinence sociale et l'importance de ce travail.

2. PROBLÉMATISATION

En recherche en sciences humaines et sociales, un facteur représente un produit de l'analyse factorielle regroupant des variables fortement intercorrélées au plan statistique et dont le sens ou le libellé est suffisamment commun ou complémentaire pour pouvoir être considéré en tant que reflet ou représentation d'un construit théorique consistant. Lenoir, Hasni, Lacourse, Larose, Maubant et Zaid (2012, p. 219)

Trois principaux facteurs semblent en général être évoqués comme motifs ou raisons des échecs scolaires (Akoué, 2007; Kaneza Habiyambere, 2011). Il s'agit de ceux liés : à l'environnement scolaire ; aux caractéristiques individuelles ; à l'environnement familial ou social des élèves. Les deux derniers facteurs ne feront pas l'objet de présentation dans le cadre de cette recherche. En effet, d'une part, ils ne relèvent pas directement de la problématisation et d'autre part, ils ne nous seront pas utiles en tant que variables de contexte dans le recueil et le traitement des données.

Dans ce sous-chapitre, nous justifions, dans un premier temps, la centration sur l'environnement scolaire. Ensuite nous examinons les fondements, ainsi que les postures et usages associés au redoublement scolaire.

2.1 Justification du choix de l'environnement scolaire de l'élève et description des facteurs du redoublement qui en sont associés

Dans les rubriques ci-dessous, nous justifions d'abord le choix de la centration sur les facteurs du redoublement associés à l'environnement scolaire, puis nous décrivons les variables qui les constituent.

2.1.1 Justification du choix de l'environnement scolaire de l'élève

Le choix de l'environnement scolaire de l'élève est justifié par le fait que le redoublement scolaire relève soit d'une proposition faite par l'enseignant lors de l'évaluation de l'apprentissage (Perrenoud, 1994, *In* Pouliot et Potvin, 2003) ou en fonction des pays, de l'initiative de l'élève et/ou de ses parents, mais toujours avec l'approbation des autorités scolaires (Labé, 2011).

Par ailleurs, l'ouvrage *Maitres-Élèves : Rôles institutionnels et représentations* est une méta-analyse dans laquelle Michel Gilly a abordé en 1980 la problématique des représentations dans le champ de la recherche en éducation. Les résultats montrent une forte influence normative des objectifs scolaires sur la façon dont les enseignants se représentent les élèves. La représentation de l'élève serait ainsi davantage fonction du statut scolaire que de son appartenance sociofamiliale (par exemple, il existe une représentation positive des "bons élèves" quel que soit leur statut sociofamilial).

Or, d'après Trinquier (2011) qui fait référence à des résultats d'études (Jussim, 1989; Madon, Smith, Jussim *et al.*, 2001), le jugement scolaire développé par l'enseignant sur l'élève possède une valeur prédictive concernant la réussite ou l'échec de ce dernier, car il est le reflet assez exact de sa valeur réelle.

Au vu de ces caractéristiques, la décision de redoublement semble d'abord constituer un phénomène scolaire. Une identification des principales variables qui sous-tendent ladite décision nous apparaît par conséquent plus pertinente dans l'environnement scolaire de l'élève.

Ce recentrage ne nie aucunement les structures associatives ou les capacités de prédiction du redoublement scolaire susceptibles d'être identifiées au niveau des caractéristiques individuelles ou de l'environnement familial/social de l'élève. Cela peut faire l'objet de recherches ultérieures.

2.1.2 Facteurs du redoublement associés à l'environnement scolaire

L'environnement scolaire selon Rocque (1999, *In* Legendre, 2005) est « l'ensemble des composantes et des relations d'un système scolaire au regard de l'infrastructure pédagogique, telles que perçues et interprétées par le Sujet, un groupe de Sujets, les Agents d'éducation ou les participants externes » (p. 605).

Nous examinons les facteurs du redoublement associés à l'environnement scolaire à travers deux principales composantes : l'organisation scolaire d'une part, et le personnel enseignant et les directions d'écoles d'autre part, avec une attention particulière dans la mesure du possible, sur le contexte africain.

2.1.2.1 Caractéristiques de l'organisation scolaire

Au titre des caractéristiques de l'organisation scolaire associées au redoublement, nous retenons en particulier la taille de la classe, le matériel didactique, le suivi et l'encadrement pédagogique du personnel enseignant.

L'une des caractéristiques des systèmes éducatifs africains est relative aux effectifs élevés des classes gérées par les enseignants.

L'étude de Couliadiati-Kielem (2007) est de type longitudinal et porte sur les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des collèges d'enseignement général au Burkina Faso. Dans cette étude, 4 082 élèves ont été suivis par des enquêtes.

L'auteure met en évidence l'effet négatif des classes pléthoriques sur la progression des élèves au post-primaire général au Burkina Faso. Une relation négative et significative (au seuil de 5 %) est observée entre la taille de l'établissement et la réussite au BEPC. En outre, les résultats suggèrent que les établissements avec de très grands effectifs tendent à avoir de moins bons résultats au BEPC et indiquent, toutes choses égales par ailleurs, que 1 000 élèves en plus dans un établissement impliquent une diminution d'environ 2 % de la probabilité de réussite au BEPC.

Soulignons cependant que diverses interprétations sont observées sur l'impact négatif d'une large taille de classe au vu des résultats de recherche.

En guise d'illustration, Kaneza Habiambere (2011) s'est penché sur les facteurs individuels, familiaux et scolaires qui prédisent le redoublement et l'abandon scolaire dans l'enseignement primaire au Rwanda. Des enquêtes ont été menées par

questionnaires et entrevues auprès de 89 écoles primaires, 831 élèves, 890 enseignants, 89 directeurs d'écoles, 354 parents d'élèves et 32 personnes en charge de l'éducation au niveau des districts et au niveau central du ministère de l'Éducation. L'auteur démontre que les élèves qui sont dans les classes de moins de vingt élèves ont 1,273 fois plus de risque ($p < 0,01$) de redoubler ($\beta = 0,241$) par rapport aux classes dont l'effectif est supérieur.

- Le matériel didactique

Le matériel didactique selon Legendre (1988) est « l'ensemble des supports pédagogiques (livres, appareils, objets, documents, cartes, didacticiels, matériels audiovisuels, etc.) destinés à faciliter d'une part, l'enseignement de l'agent et d'autre part, l'apprentissage du sujet » (p. 357).

Dans le contexte des pays en développement (PED), Akoué (2007) citant les résultats de l'étude de Fuller et Clarkes (1994) rapporte que le facteur disponibilité des manuels scolaires a un effet positif sur la réussite des élèves dans 19 études sur 26 et en particulier sur celle des élèves du secondaire dans 7 études sur 13.

- Le suivi et l'encadrement pédagogiques du personnel enseignant

D'après Couliadiati-Kielem (2007) le suivi et l'encadrement pédagogiques renvoient à des activités qui consistent à assurer un suivi rigoureux des établissements d'enseignement tant publics que privés, des équipements et l'application des programmes officiels par les enseignants. Il vise surtout à renforcer les capacités à la fois théoriques et pratiques des enseignants en vue de les rendre toujours aptes à surmonter les écueils rencontrés sur le terrain. Il a une influence positive indirecte sur les performances scolaires des élèves.

Au Burkina Faso, le suivi et l'encadrement pédagogiques du personnel enseignant au post-primaire général sont assurés par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire qui constituent le corps des encadreurs pédagogiques depuis la réforme générale de la fonction publique en 1998 (Gouvernement du Burkina Faso, 2008).

Hormis l'encadrement et le suivi pédagogiques des enseignants, il y a au nombre des attributions des encadreurs pédagogiques la révision des référentiels, des curricula, des programmes et instructions officielles (*Ibid.*, 2006).

Les normes nationales établissent le ratio d'encadrement à 1 inspecteur pour 70 enseignants et 1 conseiller pédagogique pour 35 enseignants (*Ibid.*, 2011). L'état des lieux établi en 2014 permet de noter un ensemble de difficultés ayant des répercussions négatives sur le suivi et l'encadrement pédagogiques des enseignants. Il est signalé entre autres l'absence d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire dans certaines régions pour certaines disciplines, et une charge de travail au-delà des normes susmentionnées (*Ibid.*, 2014).

Examinons enfin la synthèse des résultats de l'étude d'Ognaligui (1999) sur les caractéristiques importantes de l'organisation scolaire reliées à l'échec scolaire. L'étude est de type exploratoire et se fixe pour but de décrire les représentations d'enseignants gabonais (pays d'Afrique centrale) à l'égard des causes de l'échec scolaire dans l'enseignement de base.

Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire distribué à 75 enseignants. Les énoncés ont porté sur divers facteurs d'échec scolaire regroupés en cinq catégories selon qu'ils se réfèrent aux déterminants individuels, familiaux, scolaires, sociaux ou à ceux associés aux enseignants. Au titre des facteurs scolaires, le nombre d'élèves dans la classe (97,3 %) et l'absence de manuels scolaires (88,0 %) sont reconnus comme des variables très importantes et se démarquent nettement des autres variables. Ceux-ci suivent plus loin avec des degrés d'importance relativement moindre : (la qualité des manuels, le manque de tables-bancs, le contenu trop chargé des programmes).

2.1.2.2 Caractéristiques du personnel enseignant et des directions d'écoles

Nous examinons des caractéristiques fonctionnelles qui se rapportent à un groupe d'intervenants scolaires dont le choix est justifié par le fait qu'ils sont les premiers en rapport direct avec les élèves dans l'écosystème scolaire. Il s'agit du personnel enseignant et des chefs d'établissement d'enseignement.

- Les méthodes d'évaluation et d'enseignement du personnel enseignant

Quelques caractéristiques qui relèvent des méthodes d'évaluation et d'enseignement du personnel enseignant sont associées au redoublement scolaire dans la documentation scientifique. Nous examinons ci-dessous quelques-unes d'entre elles en phase avec notre objet de recherche.

- ✚ Les méthodes d'évaluation

À ce niveau, il s'agit surtout du caractère arbitraire de la décision de redoublement qui est mis en évidence. En 1984, les études de Grisay et de Grisay, De Bal et Landsheere (citées par Crahay, 2007), signalaient le fait que la décision de redoublement semblait tributaire de la classe fréquentée par les élèves.

L'étude de Grisay (1984) par exemple, a porté sur 1 503 élèves ayant fréquenté en 1980-1981, les classes de 5^e année de la région liégeoise (Belgique). L'essentiel de l'analyse consistait à confronter des résultats obtenus par ces élèves à un test de français d'une part, à l'examen de leur instituteur respectif, d'autre part.

Les résultats indiquent une dispersion des notes scolaires qui est supérieure à celles des résultats à l'épreuve externe. Il en résulte selon Crahay (2007), qu'avec un même niveau de compétence (mesuré par un test externe), des élèves peuvent soit être amenés à doubler, soit se retrouver les meilleurs d'une classe. « Tout se passe comme si l'évaluation pratiquée par les maîtres produisait une amplification de l'hétérogénéité des performances des élèves » (*Ibid.*, p.74).

- ✚ Les méthodes et pratiques d'enseignement

Peu d'études qui établissent la corrélation entre les pratiques pédagogiques enseignantes et la performance scolaire des élèves ont été réalisées dans les pays en développement.

Lockheed et Vespoor, (1990, *In Akoué, 2007*), dans le cadre d'une étude portant sur l'amélioration de l'enseignement de base dans les pays en développement ont noté une prédominance de l'enseignement magistral et la mémorisation en termes de pratiques

pédagogiques dans ces pays. Et selon ces auteurs, ces pratiques ne favoriseraient pas les apprentissages des élèves.

L'enseignement magistral et la mémorisation en termes de pratiques pédagogiques sont abordés par Not (1988) dans sa description des méthodes cognitives dont font usage les pédagogues dans la transmission des connaissances aux élèves.

Selon cet auteur, ces pratiques sont plus ou moins inadéquates dans l'organisation des structures permettant de parvenir à une maîtrise optimale des connaissances par l'élève étant donné qu'elles placent hors de l'élève le centre d'organisation de ses structures mentales. À cet effet, l'auteur reconnaît que le discours magistral est bien vecteur d'informations, toutefois celles-ci ne deviennent connaissance qu'après un traitement qui implique l'activité de l'élève.

Nous abordons de manière plus extensive les trois perspectives pédagogiques (l'hétérostructuration de la connaissance, l'autostructuration de la connaissance, l'interstructuration de la connaissance) ainsi que les MIE qu'elles sous-tendent au niveau du cadre conceptuel.

- Les représentations sociales du personnel enseignant

La représentation sociale est la construction sociale d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe social concernant différents objets (personnes, événements, catégories sociales, etc.) et donnant lieu à une vision commune des choses, qui se manifeste au cours des interactions sociales. (Fischer, 1996, p. 125)

Michel Gilly comme souligné plus tôt est l'un des auteurs qui a abordé en 1980 la problématique des RS dans le champ éducatif. Une approche qui nous semble pertinente au vu d'une part, des caractéristiques représentationnelles des enseignants mises en évidence et, d'autre part, du lien établi entre ces RS et l'échec scolaire d'une manière générale.

Dans sa démarche, Gilly (1980) décrit d'abord trois types de conditions par lesquelles, l'enseignant appréhende¹⁴ chaque élève : les conditions normatives très générales, les conditions liées à sa propre histoire personnelle, et les conditions qui

¹⁴ L'auteur indique à la page 24 utiliser le terme appréhension pour désigner de façon générale des faits de représentations d'autrui.

tiennent à l'élève et à l'expérience concrète de ses rapports avec lui dans l'institution scolaire.

Ensuite, l'auteur présente et analyse les résultats de trois groupes de travail fondés sur des jugements d'enseignants relatifs aux élèves.

Les chercheurs du second et du troisième groupe se rattachent au courant factoraliste d'étude de la personnalité et se fixent pour objectif d'appréhender ce qui dans l'organisation des réponses des enseignants tient à des caractéristiques intrinsèques aux objets de leur perception (c'est-à-dire les élèves).

Les auteurs du premier groupe se fixent plutôt pour objectif de prendre en compte l'influence des milieux institutionnels assez structurés et très normatifs comme l'est le milieu scolaire dans la construction du jugement enseignant sur les élèves (*Ibid.*).

La place des caractéristiques intrinsèques aux élèves dans les représentations enseignantes ne fera pas l'objet de notre propos, car peu pertinent avec l'objet d'étude.

Pour ce qui concerne les conditions normatives très générales, elles ont pour caractéristique principale d'être extérieures au sujet-percevant, « d'exister indépendamment de lui, en tant que formations sociales (au sens large du terme) ayant leur propre histoire, leurs propres supports et canaux d'influence (textes écrits, tradition orale...) » (*Ibid.*, p. 44).

Quatre types d'influences normatives font l'objet de distinction par l'auteur : les normes sociales très générales, les normes scolaires institutionnelles, les influences normatives des consommateurs de l'éducation et les normes idéologiques spécifiques.

Les normes scolaires institutionnelles « renvoient essentiellement aux objectifs éducatifs poursuivis par l'institution et à ses modalités générales d'organisation et de fonctionnement » (*Ibid.*, p. 45). On y retrouve d'après l'auteur les textes officiels (programmes, instructions, commentaires officiels), les pratiques aux différents niveaux de la hiérarchie institutionnelle (encadrement pédagogique par exemple), les ouvrages divers de pédagogie, les livres de classe.

Dans le cadre de la présente recherche les normes scolaires institutionnelles réfèrent aux normes et instructions officielles qui régissent d'une part, le redoublement

scolaire (Gouvernement du Burkina Faso, 2014)¹⁵ et d'autre part, la réglementation des fonctions des chefs d'établissement d'enseignement (*Ibid.*, 1995).

Au terme de l'analyse des résultats de ces travaux, Gilly, (*Ibid.*) relève des convergences qui se dégagent entre des travaux conduits avec des méthodes d'analyse et des intentions différentes : les caractéristiques de l'élève qui interviennent le plus pour déterminer l'impression générale des enseignants se rapportent entre autres à l'attention, la ténacité (Gilly, 1972), l'attention, la participation aux activités, l'application (Gilly et Lecacheur, 1976), la méthode, l'intérêt pour le travail, la régularité de l'effort (Kauffmann, 1975). Ce qui est révélateur selon lui de l'influence du système normatif socio-institutionnel sur la structure générale des représentations de l'enseignant.

D'après Gilly (1980) cette influence des objectifs professionnels de l'enseignant et des conditions institutionnelles de l'exercice de son métier, le conduisent à avoir des attentes spécifiques à l'égard de l'élève. Il y a l'importance relative accordée à la conformité de l'élève du point de vue de ses qualités morales, de son adhésion aux règles du jeu, de son acceptation des objectifs poursuivis et de la qualité de sa mobilisation. « En d'autres termes [], la conformité des attitudes aux exigences de la situation scolaire compte plus encore que la conformité des aptitudes dans l'impression générale de l'enseignant » (*Ibid.*, p.77).

Sous l'angle des représentations enseignantes au regard du redoublement scolaire dans le contexte africain, l'approche d'Ognaligui (1999) est pertinente. L'auteure analyse divers facteurs du redoublement scolaire, regroupés en cinq catégories selon qu'ils se réfèrent aux déterminants individuels, familiaux, scolaires, sociaux ou à ceux associés aux enseignants gabonais.

Presque toutes les variables associées aux facteurs familiaux constituent des blocages importants expliquant le redoublement scolaire. Il s'agit par ordre d'importance de l'absence de suivi des parents dans le travail à la maison, la valeur accordée à l'éducation par les parents, la langue d'usage à la maison et le manque de frères et sœurs qui ont réussi. Viennent ensuite, la pauvreté de la famille, les travaux domestiques à

¹⁵ L'article 28, titre IV du document susmentionné relatif aux critères d'évaluation des élèves précise que le redoublement d'une classe est obligatoire pour une moyenne générale annuelle égale à 7/20 et inférieure à 10/20.

accomplir après la classe et la taille de la famille. La faible scolarité de la mère, n'a été citée que par un quart seulement des personnes interviewées (*Ibid.*).

Au titre des facteurs sociaux, seul le coût élevé des articles scolaires est désigné comme étant très important dans la genèse de l'insuccès. Des variables telles l'influence des pairs, la distance à parcourir entre la maison et l'école, et le lieu de résidence se sont révélées selon l'auteure tout de même importantes car nommées par plus d'un quart des répondants.

Le nombre d'élèves dans la classe et l'absence de manuels scolaires sont reconnus comme des variables très importantes parmi les facteurs scolaires et se démarquent nettement des autres variables notamment la qualité des manuels et le manque de tables-bancs (*Ibid.*).

Au nombre des facteurs individuels, l'absentéisme des élèves a été retenu presque à l'unanimité comme variable très importante dans la genèse du redoublement scolaire,

enfin, sur les facteurs associés aux enseignants, l'auteure indique l'importance, voire la très grande importance, des différentes variables retenues au regard des réponses obtenues auprès des enseignants « Ces facteurs vont de la formation inadéquate des enseignants en passant par l'absentéisme des enseignants, leur manque de motivation, les mauvais enseignements passés et l'enseignement magistral » (*Ibid.*, p. 99).

○ Les représentations enseignantes et pratiques pédagogiques

Dans le cadre de l'interrelation entre des représentations et les pratiques pédagogiques, l'approche développée par Morandi (2005) nous semble bien indiquée.

En effet, citant Dennet (1990) et Flavel (1999), l'auteur identifie les théories de l'esprit à ce que des sujets (ici les enseignants) savent sur les états mentaux des autres (les élèves) et la façon dont ils sont reliés aux leurs, comme inférences prédictives et stratégies sur lesquelles ils fondent leur action et leur pensée, soit les démarches pédagogiques mises en œuvre.

Le principe à l'œuvre est celui de l'attribution causale : « la capacité à prédire, expliquer, comprendre un état mental inobservable, une compréhension implicite d'états mentaux tels que la croyance, l'ignorance, la connaissance » (*Ibid.*, p.4).

En résumé selon Morandi (2005), la trame des modèles pédagogiques, des scénarios ou hypothèses qui règlent les pratiques enseignantes, modélisant le lien entre manières d'enseigner et manières d'apprendre serait la représentation du fonctionnement de l'esprit de l'élève. « Nos représentations de l'esprit de l'élève ne constituent-elles pas 'l'esprit' du maître » (*Ibid.*).

- La qualification du personnel enseignant

D'après Mingat et Suchaut (2000, *In* Labé, 2011)

Les trois éléments essentiels qui caractérisent 'génériquement' le maître dans une perspective de politique éducative sont le niveau de formation générale initiale, la formation professionnelle qu'il a éventuellement reçue avant de prendre ses fonctions et la formation professionnelle continue dont il peut avoir bénéficié au cours de sa carrière. (p. 152)

Cette réflexion est indicative des dimensions constitutives de la qualification du personnel enseignant. Nous examinons ci-dessous le niveau de formation générale initiale de l'enseignant et celui de sa formation professionnelle en relation avec la problématique des performances scolaires.

Le niveau de formation générale initiale de l'enseignant

De nombreux chercheurs établissent une relation positive entre la formation scolaire et universitaire des enseignants et la qualité de leurs prestations en classe.

Il en résulte que les élèves dont les enseignants ont un niveau d'instruction assez élevé obtiennent de bons résultats comparativement à ceux dont les enseignants ont fait des études moins élaborées (Cherkaoui, 1979, 1986 ; Lockheed et Verspoor, 1990 ; Psacharopoulos et Woodhall 1988, *In* Ognaligui, 1999).

L'étude de Labé (2011), compare trois caractéristiques de la formation académique ou générale de l'enseignant du primaire au Sénégal qui apparaissent significativement associées à l'apprentissage et à la progression des élèves par classe entre 1995 et 2000. Ces caractéristiques sont : l'enseignant a le BEPC, l'enseignant a arrêté ses études au lycée et l'enseignant a le baccalauréat.

Les résultats ne permettent pas selon l'auteur de différencier le niveau d'apprentissage de l'élève en fonction du niveau de formation académique de l'enseignant. Il en est de même pour la progression par grade. Ils suggèrent une association vers la hausse entre la formation académique de l'enseignant et le redoublement. C'est donc dire que sur cette relation, nous ne disposons pas d'un avis tranché.

La formation professionnelle de l'enseignant

Legendre (2005) définit ce concept comme l'association des aptitudes, des connaissances, des qualifications et de l'expérience acquise qui permet d'exercer une profession ou un métier déterminé.

Le vocable enseignant qualifié est synonyme d'enseignant disposant d'un titre de capacité professionnelle ; ce qui le rend apte à dispenser des enseignements à la fois théoriques et/ou pratiques à des apprenants. L'étude de Couliadiati-Kielem (2007) au Burkina Faso suggère que l'efficacité pédagogique des enseignants au post-primaire général est positivement et significativement associée aux progressions des élèves. Globalement, souligne l'auteure, la capacité pédagogique semble indispensable pour de meilleures acquisitions des élèves, quelle que soit la matière.

Par ailleurs, plus l'enseignant est qualifié, plus il va référer à ses pratiques pédagogiques pour expliquer l'échec scolaire. Par contre moins il est formé, plus il renvoie la responsabilité des causes de l'échec scolaire à l'élève et à sa famille (Léger, 1983 et Beckers, 1995).

○ L'expérience professionnelle du personnel enseignant

Plusieurs auteurs (Gimeno, 1984; Cherkaoui, 1986; Lockheed et Verspoor, 1990 cités par Ognaligui, 1999) ont mis en évidence la relation entre l'expérience de l'enseignant et le rendement scolaire des élèves.

On retiendra pour l'essentiel qu'un individu qui a une longue expérience professionnelle en termes d'années a sans doute des conceptions et des comportements professionnels différents par rapport à celui qui a une moins longue expérience.

Dans son étude portant sur le contexte de l'enseignement primaire au Sénégal, Labé (2011) souligne qu'en moyenne, plus âgé est l'enseignant, 0,17 fois plus bas est le redoublement. Par ailleurs, l'auteur établit une association positive entre la fréquence du redoublement en milieu rural et l'affectation des enseignants plus jeunes ; les plus expérimentés exerçant dans les milieux urbains.

- Le style de direction des chefs d'établissement

Le management des établissements d'enseignement et sa relation avec les performances scolaires a aussi fait l'objet d'étude dans le contexte africain. Couliadiati-Kielem (2007) évoque l'influence négative et très significative des chefs d'établissement sans capacité pédagogique, qui a un effet de (-9,3 points) sur la progression des élèves du post-primaire général au Burkina Faso.

Une situation qui traduit selon l'auteure, l'incapacité des chefs d'établissement dans ce cas à organiser et suivre convenablement le corps professoral de leur établissement. L'absence d'une capacité pédagogique du chef d'établissement peut être une source de dysfonctionnement (embarras, frustrations, etc.) avec l'équipe enseignante.

Au vu de ce qui précède, nous notons des caractéristiques renvoyant d'une part, à l'organisation scolaire, et d'autre part, à des caractéristiques d'intervenants scolaires, qui semblent associés au redoublement en particulier et aux échecs scolaires, d'une façon générale dans le contexte éducatif africain.

Nous inscrivons l'identification des principales variables scolaires associées au redoublement dans une approche écosystémique, un modèle qui sera présenté de façon plus détaillée dans le cadre conceptuel.

Selon Boulanger, Larose, Larivée, Couturier, Mérini, Blain, Cusson, Moreau et Grenier (2011), la caractéristique générale de cette approche est le postulat du lien récursif entre l'individu et son environnement. Les personnes établissent des échanges au sein et à la charnière des systèmes qu'elles fréquentent et, plus largement, de l'ensemble des systèmes composant leur environnement social. Un environnement qui possède une configuration particulière traduisant la structure et les fonctionnalités de l'interaction entre les systèmes qui le composent.

Dans le cadre de cette approche, l'objet de notre recherche se situe à l'intérieur d'un micro-système particulier de l'élève que nous nommons École, où l'élève interagit de façon proximale avec un groupe d'intervenants scolaires, soit le personnel enseignant et les directions d'établissements publics d'enseignement post-primaire général. Cette restriction du champ de notre recherche obéit à des considérations que nous expliquons dans le cadre conceptuel.

2.2 Fondements du redoublement scolaire

Une seule orientation structure notre réflexion sur les fondements du redoublement scolaire. Il s'agit du fait justificatif de la croyance au redoublement examiné auprès des enseignants, intervenants scolaires majeurs de l'environnement scolaire dans le cadre de la présente recherche.

2.2.1 Enseignants et redoublement scolaire

Selon Troncin (2005) les croyances individuelles sont à la base de nombre de décisions humaines, et ce dans différents secteurs d'activités, dont le domaine scolaire.

Sur la relation entre les enseignants et le redoublement scolaire, conformément à la démarche de Troncin (2005), notre réflexion est articulée autour de deux orientations portant d'une part, sur l'existence ou non d'un consensus chez les enseignants du primaire et du secondaire quant au bien-fondé du redoublement, et, d'autre part, sur les arguments avancés.

Dans le cas de notre étude, et afin d'illustrer l'état d'esprit sur le sujet, nous nous référerons aux résultats de recherche de Pini (1991, *In* Troncin, 2005) et de Boulanger (1995, *In* Paul, 1997) qui concernent des enseignants des niveaux éducatifs primaire et secondaire.

Le tableau 7, ci-après provient de l'étude menée par Pini (1991), sur les attitudes des enseignants du primaire dans le canton de Genève.

Tableau 7

Les attitudes des enseignants genevois de l'enseignement primaire face au redoublement

Certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire : cela leur permet de mûrir et de mieux se préparer à affronter les difficultés de leur scolarité future.	97
Pour l'élève qui redouble, le fait qu'il pourra parcourir une deuxième fois la totalité d'un programme est en général bénéfique.	87
Trop souvent le redoublement a des effets préjudiciables sur la scolarité ultérieure de l'élève.	16
Il est rare que le redoublement d'une classe soit vraiment profitable pour l'élève.	27
Le redoublement est généralement inutile puisque la plupart des lacunes peuvent être rattrapées au cours de l'année suivante.	11
En s'y prenant de façon adéquate, l'enseignant devrait pouvoir éviter la plupart des redoublements au cours de l'école primaire.	35
Je n'ai pas l'impression de vivre le redoublement d'un élève comme un échec de mon enseignement.	72
La décision de faire doubler un élève me laisse avec un sentiment de culpabilité et de malaise.	41

Source : (Pini, 1991, *In* Troncin, 2005, p. 171)

Trois principales raisons selon Troncin (*Ibid.*) émergent de la conclusion du chercheur suisse. Elles indiquent en quoi le redoublement apparaît aux instituteurs, une mesure pour le moins acceptable, en tant que recours ultime face à des situations d'une certaine gravité.

Ces raisons sont les suivantes: i) sur le plan scolaire et pédagogique, les effets du redoublement sont jugés le plus souvent positifs ; ii) par rapport au fonctionnement actuel (un rattrapage improbable au cours de l'année suivante) et face à l'absence d'alternatives réellement crédibles, l'enseignant paraît confronté à une situation où la liberté de choix ne lui est pas véritablement donnée ; iii) les répercussions négatives de cette décision semblent d'ampleur limitées tant en ce qui concerne la scolarité ultérieure de l'élève que sur le plan psychologique.

En ce qui concerne le secondaire, Paul (1997) fait référence à une enquête de Leboulanger (1995) menée en France auprès d'enseignants de collèges qui aboutit à des résultats semblables. Ces enseignants déclarent utiliser le redoublement avec discernement et ne l'appliqueraient qu'aux élèves qui ont des difficultés et sont jugés dignes de pouvoir bénéficier d'une chance supplémentaire. Ces élèves feraient en même

temps preuve de comportement et d'attitudes positives face au travail scolaire susceptible de leur permettre de surmonter leur handicap ; en plus, ils ne doivent pas être trop âgés.

Nous notons au vu de cet aperçu, une « adhésion globale des enseignants au redoublement, ou du moins l'absence d'une réticence marquée à y recourir » (Troncin, 2005, p. 174). Ce qui nous renvoie dans ce contexte précis à une représentation positive du redoublement scolaire avec toutefois quelques nuances.

Au titre des raisons invoquées par les enseignants pour justifier la pratique du redoublement, Crahay, Issaieva et Monseur (2011) distinguent deux niveaux de réflexion.

Le premier niveau a trait à des raisonnements et perceptions relatifs aux élèves, à leur façon d'apprendre et à leur « intelligence », estimant que la pratique du redoublement permet de « solidifier les bases » des élèves qui n'ont pas réalisé en fin d'année scolaire, certains apprentissages jugés fondamentaux pour aborder ceux de l'année qui suit.

Les tenants d'une telle position en sont d'autant plus convaincus, qu'il est fréquent que des enseignants constatent des progrès chez les redoublants et les attribuent - erronément, du point de vue des chercheurs - au fait de répéter l'année scolaire.

Le second niveau de réflexion recourt à des arguments maturationnistes « *invoquant l'âge, la taille ou la corpulence de l'enfant* » (Marcoux et Crahay, 2008, p. 508).

Le redoublement scolaire selon cette perspective est souvent perçu comme « une bonne solution » permettant à l'élève de « mûrir », de surmonter des difficultés et de se réinsérer dans un cursus scolaire normal.

Dans le contexte africain, la recherche d'Immongault (2014), livre une justification de la représentation positive du redoublement scolaire. L'étude est qualitative de type exploratoire et est menée auprès de 23 élèves, 19 enseignants et 19 parents sur les représentations sociales de la réussite scolaire au Gabon en fonction du rôle social (élève, enseignant, parent) du genre, du milieu géographique et des résultats scolaires. Les enseignants y justifient la pratique en indexant la paresse des élèves, la démission des parents et l'inefficacité de l'administration scolaire, sans oublier ces élèves qui les poussent à perdre foi en l'enseignement.

Toutefois, Rouxel et Brunot (2010) soulignent que le corpus de la recherche (Cosnefroy et Rocher, 2004; Holmes et Matthews, 1984; Holmes, 1989; Jackson, 1975;

Jimerson, 2001), a indiqué de façon unanime, l'inefficacité du redoublement auquel s'ajoute, les recherches de Holmes et Matthews (1984) et Holmes (1989), sur l'effet de stigmatisation des élèves redoublants.

À propos des conséquences défavorables du redoublement sur le plan motivationnel, Holmes et Matthews (1984, *In* Rouxel et Brunot, 2010) signalent l'estime de soi, la satisfaction scolaire, le bien-être émotionnel, les compétences relationnelles et les attitudes comportementales en classe. Holmes (1989) indique quant à lui des jugements plus négatifs à l'égard de l'école de la part des élèves redoublants, un faible ajustement social, de nombreux problèmes comportementaux et un taux d'absentéisme plus élevé (*Ibid.*).

Alors, au vu de tout cela, l'interrogation majeure est celle relative à l'incrédulité manifeste des enseignants sur l'inefficacité du redoublement scolaire en dépit de l'accumulation de preuves issues de recherches montrant que la probabilité d'effets négatifs l'emporte nettement sur les résultats positifs (Crahay, 2003, cité par Draelants, 2008).

Sur cette préoccupation, Draelants (*Ibid.*) situe d'abord l'incompréhension mutuelle entre chercheurs et enseignants par rapport à l'efficacité pédagogique du redoublement scolaire à deux niveaux. D'une part, il lie cet état de fait à leurs places différentes dans le système, lesquelles sous-tendent leurs prises de positions respectives. Et d'autre part, il justifie l'incrédulité des enseignants par la nécessité de préserver le sens de leur action et les motifs de leur travail.

En guise d'argumentation à la première raison et faisant référence à Dubet (2002), l'auteur souligne que la vertu du redoublement semble s'imposer comme un mélange d'observations et de bon sens chez l'enseignant ; ce dernier constatant dans la plupart des cas que l'élève redoublant est un peu meilleur durant son année de redoublement. À l'inverse, le chercheur procède autrement en comparant deux élèves " théoriques " identiques dont l'un a redoublé, l'autre pas et il montre que le second s'en tire mieux que le premier, sans compter l'effet de stigmatisation du redoublement. Comme on le constate, le chercheur a incontestablement raison, mais l'enseignant n'a pas tout à fait tort non plus, étant donné qu'il voit bien le redoublant progresser dans un contexte de comparaison pré et post redoublement.

C'est cette situation que Troncín (2005) évoque « confiné dans un espace limité (la classe), circonscrit dans une échelle du temps restreinte (l'année scolaire), le jugement des enseignants est en quelque sorte victime d'une illusion » (p. 175). Ce qu'il décrit de fort belle manière en citant Pouliot et Potvin (2000) « il leur est impossible, d'une part, de faire redoubler l'élève faible, de reculer l'horloge du temps, puis, d'autre part, de faire passer ce même élève dans la classe supérieure afin d'observer laquelle des deux possibilités est la meilleure » (*Ibid.*).

À propos de l'attachement cognitif et moral des enseignants au redoublement, Draelants (2008) l'explique aussi par le fait que l'enseignement constitue un travail qui vise à transformer des individus, leurs représentations, leurs sentiments. Or cette activité éthique ou morale n'est possible que si les acteurs qui l'accomplissent, croient à des valeurs ou des fictions qui rendent leur travail possible. Se référant à Dubet (2002), l'auteur évoque les "fictions nécessaires" et distingue par ailleurs deux principes indiscutables et non démontrables sur lesquels repose l'école démocratique : l'égalité et le mérite.

Le problème est lié au caractère contradictoire de ces deux principes puisque de façon pratique, il convient d'affirmer à la fois l'égalité des élèves et les classer. Ce qui oblige à expliquer leurs inégalités de performances comme les conséquences de leur liberté.

Quelles appréciations pouvons-nous faire d'une part des arguments maturationnistes d'enseignants, et d'autre part de ceux qui accordent aux redoublants le bénéfice de comportements et d'attitudes positives, face au travail scolaire ?

En rappel, la démarche maturationniste soutenue par des enseignants, consiste, à attribuer au redoublement des gains positifs liés au bien-être et à l'adaptation scolaire, sur la base de l'expérience professionnelle des enseignants et cela au vu des progrès qu'ils constatent chez les redoublants. L'argumentaire maturationniste, est jugé subjectif et restrictif selon Troncín (*Ibid.*), pour trois principales raisons : le caractère composite de l'indice, l'absence de recherches qui confirme la théorie avancée et surtout le lien établi entre le gain évoqué et le développement "naturel" de l'enfant d'une année plus âgé.

La seconde hypothèse établie est celle défendue par des enseignants, qui arguent une motivation plus accrue des élèves au cours de leur année de redoublement. Selon Viau (2003, *In* Troncin, 2005)

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (p.179)

En d'autres termes, estime Troncin (*Ibid.*), la motivation scolaire d'un élève est principalement déterminée par l'image qu'il se fait de lui-même et que l'enseignant lui renvoie. Or, cette image telle que la décrivent Rouxel et Brunot (2010), indique que beaucoup d'élèves redoublants du primaire et du collège ont des difficultés relationnelles avec leurs nouveaux camarades de classe et qu'ils entretiennent une attitude relativement négative à l'égard de l'école.

Au vu de ce qui précède, nous retenons l'attachement de façon quasi majoritaire des enseignants à la pratique du redoublement, compte tenu des vertus d'efficacité qu'ils lui reconnaissent. L'impossibilité qui leur est offerte de mesurer les progrès des redoublants, relativement à ceux des élèves faibles promus, compte tenu de leur place dans le système. Une situation selon Allal et Schubauer-Leoni (1992, p. 46, *In* Troncin, 2005) qui s'apparente à un "*processus circulaire*": d'une part, les enseignants trouvent la mesure défendable sinon efficace (au nom de théories fortement marquées par l'idée de maturation biologique et par des conceptions pédagogiques corolaires de type attentiste) et, d'autre part, le fait que le redoublement soit un phénomène ancien et fréquent tend à normaliser dans les faits et dans les esprits une telle mesure institutionnelle.

Selon ces deux auteurs, ce processus génère un sentiment de légitimité par rapport à la mesure elle-même.

2.3 Postures et usages au regard du redoublement chez les personnels enseignants

Au titre des postures et usages au regard du redoublement chez les personnels scolaires quelques caractéristiques semblent émerger de la documentation scientifique.

- La recherche de l'homogénéité des connaissances au sein des groupes d'élèves

Selon Pouliot et Potvin (2003) le redoublement est un moyen de préserver les standards et d'assurer la maîtrise des programmes d'études par les élèves. La finalité visée serait la recherche de l'homogénéité des connaissances au sein des groupes d'élèves en vue de faciliter la planification de l'enseignement, étant donné que tous les élèves devraient avoir les préalables pour assimiler les nouvelles connaissances. Les politiques d'évaluation, de promotion et de redoublement selon ces auteurs sont une conséquence de la pression de l'opinion publique qui exige une éducation de qualité.

Dans la même dynamique, Draelants (2008) identifie une fonction du redoublement qui vise à gérer l'hétérogénéité au sein des classes et des établissements. L'hétérogénéité fait allusion dans ce contexte aux caractéristiques variées ou dissemblables des élèves tant sur le plan des performances scolaires, qu'au niveau de leur statut social. Elle constitue selon l'auteur une importante source de difficulté pour les enseignants. Une difficulté à laquelle deux tiers (65,5 %) des enseignants belges du secondaire disent être confrontés selon Maroy (2002, *In* Draelants 2008).

Les enseignants doivent prendre en compte le lien entre le niveau d'étude inférieur et celui supérieur de l'élève, faisant ainsi naître une double pression sur eux, en provenance des parents d'élèves d'une part, et de leurs collègues des niveaux supérieurs, d'autre part, pour des raisons diverses. Les parents nourrissent des projets précis pour leurs enfants tandis que leurs collègues des niveaux supérieurs sont soucieux de recevoir un public pas trop hétérogène d'élèves disposant pour l'essentiel de ce qu'ils estiment être des prérequis.

- La motivation des élèves et la régulation de l'ordre scolaire

D'après Draelants (2008), cette fonction du redoublement est surtout perceptible à travers les pratiques d'évaluation normative visant à motiver les élèves au travail scolaire.

Du point de vue de l'auteur, l'attachement au redoublement est d'ordre pragmatique ici dans la mesure où il apparaît difficile de s'en passer au vu des rapports entre enseignants et élèves dans un système qui valorise la note.

- L'autonomie professionnelle des enseignants

A travers cette fonction du redoublement, Draelants (2008) explique la posture d'un groupe professionnel qui revendique le maintien de son autonomie et une certaine vision de ce que l'École doit être. En effet, les enseignants se sentent progressivement dépossédés de leur métier et vivent cela comme une sorte de perte de pouvoir à la fois au plan individuel et collectif, dans leur relation avec les élèves et la société en général.

3. PROBLÈME DE RECHERCHE

La recension des écrits scientifiques à laquelle nous avons procédé a souligné clairement de très hautes fréquences de redoublement chez les jeunes d'âge scolaire relevant des enseignements primaire et post-primaire, dans les ex-colonies françaises d'Afrique occidentale et centrale (Burkina Faso, Sénégal, Gabon).

Parallèlement, les recherches empiriques portant sur les effets du redoublement en tant que mesure compensatoire des difficultés d'apprentissage ainsi que des facteurs qui les influencent tendent à démontrer l'inefficacité de ces mesures sur le plan du rendement interne des élèves ainsi que plusieurs effets pervers pour les enfants qui en bénéficient. Bien que menée essentiellement en Europe et en Amérique du nord, la stabilité des résultats rapportés dans les 30 dernières années à partir d'études de cohortes importantes tend à suggérer la valeur générale des résultats même par rapport à des populations scolaires provenant de pays en voie de développement (Alexander, Entwisle et Dauber, 2003 ; Crahay, 2007; Grissom et Sheppard, 1989; Jimerson, Anderson et Whipple, 2002).

L'attachement des personnels enseignants à cette pratique, indépendamment des données probantes fournies par la recherche, dispose de racines représentationnelles profondes (Marcoux et Crahay, 2008; Troncin, 2005). Si les effets négatifs du redoublement peuvent être en partie compensés dans les pays à infrastructures scolaires conséquentes, ils tendent à être dévastateurs dans les pays où les infrastructures et services sont à la fois obsolètes et sous-financés, comme c'est le cas dans la majeure partie des pays d'Afrique francophones, notamment au Burkina Faso. Cela, dans la mesure où ces pays ne disposent pas suffisamment de professionnels de l'intervention compensatoire, par exemple les orthopédagogues, requis pour un accompagnement individualisé de l'enfance en difficulté d'apprentissage.

Sans mesures d'intervention éducative précoce permettant de compenser les risques de difficultés d'adaptation scolaire à l'entrée à l'école (Catarsi et Pourtois, 2011) et placés dans l'incapacité d'individualiser leur intervention, les classes étant généralement surpeuplées et sous-équipées, les personnels enseignants d'Afrique de l'Ouest, notamment ceux du Burkina Faso, peuvent raisonnablement considérer le redoublement comme un "mal nécessaire" ou comme la seule possibilité d'offrir des mesures compensatoires à leurs élèves.

Par ailleurs, deux logiques d'attribution de la causalité du redoublement telles que représentées chez les personnels scolaires ressortent de notre exploration de la documentation scientifique.

- La première renvoie aux représentations sociales prévalentes chez les enseignantes et les enseignants. On y constate la présence concomitante d'arguments maturationnistes et d'éléments discursifs renvoyant aux capacités cognitives des élèves (Crahay, 2007, Draelants, 2008; Marcoux et Crahay, 2008; Troncin, 2005). Secondairement, on y trouve un reflet de la forte influence des normes sélectives des systèmes scolaires sur la façon dont les enseignants perçoivent les élèves (Gilly, 1980).
- La seconde logique d'attribution réfère aux liens existants entre les fondements du rapport au savoir qui caractérisent la personne enseignante d'une part et, d'autre part, les théories implicites de l'apprentissage et leur matérialisation sur le plan des stratégies d'intervention pédagogique que déploiera la personne enseignante (Morandi, 2005).

En conséquence de ce qui précède, nous postulons qu'il existe un lien direct entre :

- a) les variables environnementales qualifiant les conditions d'exercice de l'enseignement,
- b) la représentation sociale du redoublement, de ses causes justificatives et de ses effets chez les personnels scolaires de la région du Centre-Ouest du Burkina Faso et,
- c) le rapport implicite à l'apprentissage déterminant le type d'intervention éducative, donc les modèles d'intervention éducative qu'ils déploieront par rapport auxquels

la pratique du redoublement sera perçue de façon plus ou moins favorable et en conséquence variablement mise en œuvre.

C'est ce lien, actuellement non documenté, que notre recherche vise à élucider.

4. QUESTION DE RECHERCHE

À partir des orientations susmentionnées, la question orientant la présente recherche est la suivante :

En quoi les représentations sociales des personnels enseignants et de direction et les modèles d'intervention éducative privilégiés influencent-ils le redoublement des élèves fréquentant une institution publique d'enseignement post-primaire général ?

DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente les assises conceptuelles retenues en vue de l'analyse et de l'interprétation des résultats portant sur les facteurs de risque de redoublement scolaire dans notre zone d'étude échantillonnale. Il est structuré en quatre sous-chapitres. Dans le premier sous-chapitre, nous décrivons les trois principaux construits retenus ; le second sous-chapitre rapporte la description de l'interrelation entre ces construits, le troisième sous-chapitre présente la question de recherche et le quatrième traite de la finalité et des objectifs visés.

1. PRÉSENTATION DES CONSTRUIITS

Le cadre conceptuel de la recherche s'appuie sur les trois construits ci-après : les représentations sociales, les modèles d'intervention éducative et l'approche écosystémique.

1.1 Représentations sociales

Les représentations sociales sont à la base de notre vie psychique. C'est à elles que nous faisons le plus facilement et le plus spontanément appel pour nous repérer dans notre environnement physique et humain. Situées à l'interface du psychologique et du sociologique, elles sont enracinées au cœur du dispositif social. (Mannoni, 2012, p. 3)

Pierre Mannoni est un auteur, qui à travers une réflexion conceptuelle (théorique) - *Les représentations sociales*- tente en 2012 de répondre à deux questions se rapportant d'une part, au contenu des RS (représentations de l'autre et relations sociales qu'elles englobent) et, d'autre part, à leur caractéristique majeure en tant qu'éléments fondamentaux de notre épistémologie (savoir du sens commun).

Cette réflexion dès l'entame de l'auteur nous situe sur le rôle déterminant des RS dans la vie mentale de l'homme dont les pensées, les sentiments, les plans d'action, les référents relationnels, les valeurs leur empruntent tous quelque chose (*Ibid.*).

Dans la même dynamique, Jodelet (2003) - dans l'ouvrage collectif qu'elle dirige- explique l'émergence et l'importance des représentations par le fait que nous avons besoin de nous ajuster au monde qui nous entoure, de le maîtriser physiquement ou

intellectuellement. L'auteure souligne par ailleurs que « ce monde nous le partageons avec les autres, nous nous appuyons sur eux- parfois dans la convergence, parfois dans le conflit-, pour le comprendre, le gérer ou l'affronter » (*Ibid.*, p. 47). Toutes choses qui justifient la dimension sociale de ces représentations.

Cette section est articulée autour de trois principales rubriques. La première procède à une approche historique et définitionnelle de la RS. La deuxième présente les caractéristiques et les fonctions des RS et la troisième illustre le processus de formation des RS et décrit la méthode qui sera utilisée en vue de les étudier dans le cadre de notre recherche.

1.1.1 Approche historique et définitionnelle

1.1.1.1 Approche historique

Mannoni (2012) propose trois repères chronologiques, parmi les plus remarquables qui caractérisent l'émergence et l'évolution du concept de représentation sociale.

Une première période avec Durkheim (1898), dans les célèbres pages de la *Revue de métaphysique et de morale* qui précise la nature des représentations collectives avant de les légitimer comme objets d'intérêt scientifique. Soulignons que Bergamaschi (2011), dans sa genèse du concept de RS a une lecture quelque peu similaire sur cette première période observant, un grand essor de la notion de représentation à partir de la pensée de Durkheim (1968) qui la qualifie de " collective " et la définit par la manière selon laquelle, la société pense sa propre expérience.

Après Durkheim, Mannoni (2012), reconnaît quelques travaux certes importants, mais qui ne font pas véritablement progresser les études sur cette question. Il s'agit en somme, selon l'auteur d'une seconde période au cours de laquelle la notion de représentation collective entre en sommeil pendant pratiquement un demi-siècle.

Au titre des travaux qui caractérisent ladite période, on retrouve ceux de quelques historiens des mentalités, de Freud (1908) et de Lévy-Bruhl (1927).

Pour ces historiens des mentalités (G. Lefebvre, M. Bloch, L. Febvre, R. Mandrou, G. Duby, entre autres), « il s'agissait de comprendre, au-delà des conditionnements et des rapports qui régissent la vie des hommes, l'image qu'ils s'en

font, l'activité créatrice qu'ils y appliquent en termes d'imaginaire, d'émotions et d'affects » (Vovelle, 1993 cité par Mannoni, 2012, p. 39). Au nombre des travaux qui retiennent leur attention, figuraient entre autres ceux de M. Foucault sur la folie, la sexualité et la pénalité, de N. Elias sur les mœurs et l'hygiène, de A. Corbin sur la prostitution (*Ibid.*).

Quant à Freud (1908), la perspective psychanalytique (différente de l'angle social) adoptée a surtout permis de mettre en évidence la force des RS au niveau des facteurs déterminants des psychonévroses et de leurs traitements (*Ibid.*).

Enfin, sur cette seconde période Lévy-Bruhl (1927) dans son étude sur les mythes, superstitions et croyances incluses, évoque deux principes se rapportant aux représentations. D'une part, l'omniprésence d'"un mécanisme psychologique et logique toujours le même" à l'origine des représentations collectives et, d'autre part, une sorte de "totalitarisme" exercée par le système de représentations prévalant dans une société sur chaque individu (*Ibid.*).

La troisième période, selon Mannoni (2012), indique un renouveau du concept de représentations dans le monde moderne avec l'étude princeps de S. Moscovici, *La Psychanalyse et son public* (1961). Il importe de souligner que le construit de RS est l'invention de Moscovici. Il crée le terme et est le premier à le théoriser. Cela, certes, en révisant de façon critique le construit originel de Durkheim (représentation collective).

Bergamaschi (2011) partage ce regain d'intérêt scientifique envers l'étude des représentations et mentionne que Moscovici a eu le mérite de saisir le côté processuel et social des représentations dont le côté social relève de codes de communication qui sont empruntés au fond culturel commun d'un contexte donné, structuré par des principes, valeurs et idéologies.

Depuis lors, une nouvelle dynamique a été impulsée dans le champ de la recherche cristallisé autour de la notion de RS (Jodelet, 2003). Trois particularités saillantes d'après l'auteure caractérisent aujourd'hui ce champ « la vitalité, la transversalité et la complexité » (*Ibid.*, p. 55).

1.1.1.2 Définition différentielle des RS

Nous examinons ci-après les distinctions rapportées par la documentation scientifique entre la RS et d'autres concepts voisins telles la représentation individuelle (RI), la représentation mentale (RM), la représentation collective (RC) et la représentation professionnelle (RP).

L'ouvrage *les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* de G.-N. Fischer, publié en 1996 est une analyse documentaire effectuée à partir de manuels disponibles en psychologie sociale tant en France qu'aux États-Unis. Après avoir présenté quelques définitions significatives¹⁶ de la RS à partir de certains auteurs qui s'en sont intéressés, l'auteur la définit comme « la construction sociale d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe social concernant différents objets (personnes, évènements, catégories sociales, etc.) et donnant lieu à une vision commune des choses, qui se manifeste au cours des interactions sociales » (*Ibid.*, p. 125).

À l'issue du déroulé historique sur la notion de RS, Mannoni (2012) indique pour sa part se rallier à la définition synthétique qui en est livrée par Jodelet (1989) ; définition que nous retrouvons dans Jodelet (2003) et qui stipule qu'elle est

Une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet [...]. (Elle) est toujours une représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet). [...] La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de "symbolisation", elle en tient lieu, et "d'interprétation", elle lui confère des significations [...]. Forme de savoir, la représentation se présentera comme "une mobilisation" de l'objet [...]. (En tant que savoir pratique, la représentation occupe une place importante) dans l'ajustement pratique du sujet à son environnement (ce qui) la fera qualifier par certains de compromis psychosocial (p. 59-61).

Aimon (1999) explique qu'au vu des deux dimensions (produit et processus) qui leur sont propres, les représentations influencent à différents niveaux les activités humaines. Ce qui justifie la distinction entre la notion de RS et un certain nombre de concepts voisins telle qu'évoquée plus tôt.

¹⁶ L'expression est de l'auteur

Cette distinction d'après Mannoni (2012) permet aussi de réduire, autant que faire se peut, le flou des limites de la RS en vue de disposer d'un objet d'étude scientifiquement pertinent.

Les RI d'après Aimon (1999), sont celles que l'individu se construit par l'interaction avec son environnement. Elles constituent par conséquent un tout cohérent et personnel et lui servent à organiser son action.

À propos de la distinction entre RI et RS, Gilly (1980) explique que si la représentation qu'a un individu d'un autre individu a bien un caractère social entendu de façon très générale, elle n'a pas statut de RS. En effet, souligne-t-il c'est à travers les traitements opérés sur une collection de RI que pourront être caractérisés quelques aspects des éléments constitutifs des RS qui les sous-tendent du point de vue notamment de leur noyau central, ainsi que des attitudes et systèmes de catégorisation à l'œuvre dans leur organisation. Par exemple, la représentation que se fait un enseignant par rapport à l'utilité du redoublement scolaire, n'en fait pas une RS de ce phénomène. C'est plutôt l'ensemble des RI enseignantes au regard de son utilité qui permettra de caractériser des traits saillants constitutifs des RS qui sous-tendent la pratique.

Sur le plan fonctionnel, Mannoni (2012) rapproche les RI des représentations mentales (RM), lesquelles sont « utilisées par le sujet pour organiser et planifier son action, participent aux projets comme à leur exécution et se trouvent en permanence dirigée par une intention pragmatique » (*Ibid.*, p. 12). Nous en déduisons que les RI sont en fait des RM, donc des construits personnels (ou des caractéristiques individuelles).

Les RC selon Aimon (1999) réfèrent à celles partagées par un groupe social en termes de contenu essentiellement et servent dans la définition des modes de pensée communs (autour de normes, de mythes, d'objectifs), qui règlent et légitiment les comportements au sein du groupe. Blin (1997) pour sa part, rappelle que le concept quelque peu abandonné de RC a été remplacé dans les sciences sociales, suite à la réactivation du concept de RS par Moscovici (1961).

Concernant les RP enfin, Blin (1997) indique une double acception de ce concept dans la documentation scientifique. En effet, pour certains auteurs (Martin, 1984; Trinquier et Bouyssières, 1992; cités par Blin, 1997), la RP renvoie à la RS d'un objet « métier » laquelle est construite par n'importe quel individu, mais qui n'est pas impliqué

dans les rapports de travail (exemple : se faire une représentation de l'agriculteur ou du médecin sans pour autant exercer ces métiers). D'autres par contre (Lorenzi-Cioldi, 1991 ; Guimelli et Jacobi, 1990; cités par Blin, *Ibid.*), résument les RP à des représentations liées au travail ou aux fonctions exercées. Au vu donc de cette polysémie et dans l'optique de rendre le concept opératoire dans l'analyse des activités professionnelles, Blin (*Ibid.*) propose une définition qui consiste à s'interroger sur la manière dont les sujets se représentent leur profession et leurs activités associées dans un contexte d'exercice particulier. Aussi, pour lui,

Les représentations professionnelles sont des représentations sociales dans l'action et la communication professionnelles (interagir et interréagir) et sont spécifiées par les contextes, les acteurs appartenant à des groupes et les objets pertinents et utiles pour l'exercice des activités professionnelles (p 80).

Cette approche définitionnelle a permis de clarifier au plan conceptuel la distinction entre la RS et quatre autres concepts voisins (individuelle, mentale, collective et professionnelle). Toutefois, une vision intégratrice s'avère nécessaire en vue de rendre intelligible l'articulation entre les RS et les notions dérivées ou autres concepts voisins.

C'est ce que suggère Mannoni (2012), « les représentations sociales se situent en aval par rapport à certaines d'entre elles qui jouent le rôle d'organiseurs de schèmes cognitifs, comme les représentations mentales ou psychiques []. En revanche, elles se présentent en amont pour d'autres, pour lesquels elles jouent un rôle constituant » (p. 39).

En résumé, les RS soutiennent le développement des RI (mentales) notamment chez l'enfant tout comme elles le font (rôle d'information) lorsqu'un individu intègre une entité sociale (groupe), en l'instrumentant tant par rapport à la connaissance des objets symboliques pertinents qu'en lui fournissant une instrumentation quant aux attitudes et conduites à déployer dans un contexte peu connu ou inusité.

1.1.2 Caractéristiques et fonctions des RS

1.1.2.1 Caractéristiques des RS

La documentation scientifique examinée (Fisher, 1996; Mannoni, 2012; Marková, 2000) suggère quelques caractéristiques générales de la RS dont certaines se rapportent à sa structuration et d'autres à son contenu.

✚ Sur le plan de la structuration :

En tant que processus, il s'agit d'abord de la « transformation sociale d'une réalité en un objet de connaissance qui, elle, est aussi sociale » (Fisher, 1996, p. 125). L'auteur explique que loin d'être une restitution intégrale des données matérielles, la RS apparaît comme une sélection, une distorsion de celles-ci en fonction de la position occupée par les individus dans une situation sociale donnée et des relations entretenues avec autrui.

Cette caractéristique apparaît d'ailleurs selon l'auteur comme un remodelage social étant entendu qu'il n'est plus question de vérité objective transmise par des informations, mais plutôt de véricité sociale. « La représentation apparaît ainsi comme une élaboration sociodynamique de la réalité et se présente, à ce niveau, comme la reprise et l'intériorisation des modèles culturels et des idéologies dominantes en œuvre dans une société » (*Ibid.*, p. 127).

Dans le même sens, Mannoni (2012) indique la mise en avant de la congruence psychologique par rapport à la cohérence logique et celle de la congruence psychologique par rapport à l'efficacité théorico-scientifique. La constance des RS, d'après cet auteur semble résider dans une pensée plus spontanée et plus naturelle que la pensée philosophique ou scientifique, et qui vivrait son rapport au monde sans souci d'exactitude ou de conformité (*Ibid.*). « La réalité n'est pas ce qu'elle est, mais ce qu'elles en font et c'est avec une superbe désinvolture qu'elles s'écartent de la connaissance vraie » (*Ibid.*, p.4).

Ensuite, la dimension relationnelle du processus à l'intérieur de laquelle se construit la RS est rapportée par Fischer (1996), puisqu'il s'agit selon cet auteur d'une opération mentale qui se joue en fonction de la situation d'une personne, d'un groupe, d'une institution, d'une catégorie sociale par rapport à celle d'une autre personne, groupe

ou catégorie sociale. Une dimension relationnelle, décrite par Marková (2000) à travers sa théorie des RS et de la communication qui amène au centre de l'attention l'interdépendance dynamique entre les diverses approches socioculturelles de la pensée, de la communication et de l'action, et leur transformation grâce aux activités des individus et des groupes. Ce qui entraîne par conséquent selon cet auteur des phénomènes qui ont une double orientation. Il s'agit d'une part, de leur ancrage dans la culture et l'histoire ; ce qui leur confère une tendance à la stabilité et, d'autre part, le fait que ces phénomènes vivent à travers des activités, des tensions et des conflits de groupes et d'individus.

Enfin, sur le plan de la structuration, Fischer (*Ibid.*) indique le travail de naturalisation de la réalité sociale opéré par la RS, vu que celle-ci procède à une présentation revue et corrigée de la réalité en l'allégeant du caractère ambigu et pesant qu'elle comporte pour le sujet.

Sur le plan du contenu

Fischer (*Ibid.*) souligne d'abord une caractéristique sociocognitive de la RS qui renvoie à un ensemble d'informations sociales, relatives à un objet social, qui peuvent être plus ou moins variées, plus ou moins stéréotypées, plus ou moins riches (*Ibid.*).

L'auteur fait référence au constat de Moscovici (1969) portant sur la représentation sociale de la psychanalyse en vue d'illustrer son propos. Celui-ci avait observé que les ouvriers interrogés ne possédaient qu'une faible information sur ce qu'elle était, à la différence des classes moyennes et des professions libérales qui disposaient d'informations plus nombreuses et plus précises.

Ensuite, les caractères significatifs et symboliques du contenu de la RS sont évoqués par Fischer (*Ibid.*). À propos du caractère significatif, l'auteur fait référence au rapport figure/sens qui exprime une correspondance entre ces deux pôles ; le caractère significatif n'étant jamais indépendant de son caractère figuratif. Quant au caractère symbolique, lié au précédent, l'auteur explique que le symbole constitue un élément de la RS, « dans la mesure où d'une part, l'objet présent désigne ce qui est absent de nos perceptions immédiates et, d'autre part, ce qui est absent prend signification en

s'appuyant sur lui et en lui conférant des qualités qui l'investissent de sens » (*Ibid.*, p. 127).

D'autres types de caractéristiques des RS sont décrits dans la documentation scientifique (Blin, 1997; Jodelet, 2003; Mannoni, 2012; Bihan-Poudec, 2013).

Blin (1997) évoque la difficulté de parvenir à une définition commune à tous les auteurs due à la position de " carrefour disciplinaire " du concept.

Pour sa part, Mannoni (2012), explique cette difficulté par le fait que les RS sont présentes dans la vie mentale quotidienne des individus aussi bien que des groupes et sont constitutives de la pensée. Par conséquent, les difficultés de parvenir à un consensus définitionnel se rapportent d'après lui à leurs limites, leurs contours, l'étendue du champ social concerné, aux référents culturels évoqués explicitement ou implicitement, aux mécanismes intrapsychiques conscients et inconscients impliqués, aux pratiques sociales et aux processus psychologiques à l'œuvre, aux cadres institutionnels ou simplement sociaux intéressés (*Ibid.*)

Outre les arguments susmentionnés, Bihan-Poudec (2013) indique trois autres raisons empêchant de disposer d'une définition commune : i) l'accent mis sur l'une ou l'autre de ses propriétés (communication, structure, liens avec les rapports sociaux) en fonction de la perspective adoptée par tel ou tel chercheur ; ii) la présence de notions connexes : attitudes, valeurs, opinions, stéréotypes sociaux ; iii) le caractère non homogène du champ d'études des RS. En effet, d'une part, il y a la Théorie du noyau central avec l'École d'Aix-en-Provence au niveau francophone (Abric, Flament, Moliner, Guimelli et Rouquette), et d'autre part, l'approche de l'École de Genève avec l'attention portée aux processus d'objectivation et d'ancrage, avec comme chef de file Doise, etc. (*Ibid.*).

Jodelet (2003) rapporte le caractère transversal du traitement psychosociologique de la notion de RS qui interpelle et articule divers champs de recherche. L'auteure indique aussi, une certaine complexité de la notion au regard des phénomènes qu'elle permet d'aborder dans son traitement, mais aussi au plan définitionnel comme précédemment souligné.

Au terme de la description des caractéristiques spécifiques aux RS, quelques constats sont notables. Il s'agit de :

- Leur centration sur la transformation sociale d'une réalité en un objet de connaissance qui, elle, est aussi sociale ; le privilège qu'elles accordent à la congruence psychologique par rapport à la cohérence logique et celle de la congruence psychologique par rapport à l'efficacité théorico-scientifique ;
- la mise en évidence de la dimension relationnelle du processus à l'intérieur de laquelle se construit la RS ;
- le processus de naturalisation de la réalité sociale qu'elles mettent en œuvre ;
- les dimensions à la fois sociocognitive, significative et symbolique de leur contenu ;
- leurs caractéristiques à la fois transversal, complexe et la difficulté de parvenir une définition commune les concernant due à leur position de " carrefour disciplinaire ".

Quelques-unes de ces caractéristiques nous serviront dans l'interprétation et la discussion de nos résultats. Une démarche qui est du reste suggérée par Marková (2000), qui privilégie l'analyse des caractéristiques au regard de la multiplicité et des variations se rapportant à la définition de la RS.

1.1.2.2 Fonctions des RS

Abrie (1994) identifie quatre fonctions qui caractérisent les RS. Une fonction de savoir qui illustre la capacité des RS à faire acquérir des connaissances et à faciliter la communication sociale en tant que cadre commun.

Une fonction identitaire, car les RS constituent un référentiel sur la base duquel des individus et des groupes se situent dans un champ social. Le champ social dans cette étude renvoie au microsysteme école, cadre de référence et d'action des intervenants scolaires dans leur relation proximale avec les élèves.

Une fonction d'orientation qui indique toute la dimension prescriptive des RS, une sorte de bréviaire pour l'action qui oriente suivant trois dimensions : i) définition de la finalité de la situation, ii) anticipations et attentes, iii) prescriptions de comportements et de pratiques obligés (*Ibid.*).

Une fonction justificatrice qui renvoie à tout le discours explicatif dont dispose les groupes et les individus pour la justification des actions menées.

Dans le cadre de notre recherche, les fonctions de savoir, d'orientation et de justification des RS nous semblent pertinentes. La fonction de savoir, car nous étudions des RS (causes et utilité du redoublement, déterminants sociaux de l'apprentissage) en tant que savoirs de sens commun, produit et stabilisé (réifiés), propres à un groupe social, en l'occurrence des enseignants et des directions d'écoles.

Les fonctions d'orientation et de justification permettront d'analyser, d'une part, les comportements et les pratiques, qu'ils induisent auprès desdits intervenants et d'autre part, le discours explicatif avancé en termes de justification du contenu des RS à l'étude.

1.1.3 Processus de formation des RS et méthode d'étude

1.1.3.1 Processus de formation des RS

Dans cette sous-rubrique, nous examinons les processus de formation des RS dans le cadre de deux approches. Il s'agit de l'approche socio-génétique de Moscovici (1961) et celle structurale rappelée dans Abric (2005). Une description que nous estimons utile compte tenu du fait que les méthodes d'analyse des RS varient en fonction des approches adoptées et de la problématique de recherche à l'étude (Immongault, 2014).

- L'approche socio-génétique

Moscovici (1961) a mis l'accent sur deux processus fondamentaux dans le fonctionnement d'une RS : l'objectivation et l'ancrage.

Trois étapes successives caractérisent le premier processus qu'est l'objectivation : la première, renvoie à une sélection des informations sur l'objet qui circulent dans la société. La seconde est relative à un travail qui s'opère sur les éléments sélectionnés en vue de donner naissance à un modèle figuratif (la schématisation structurante) qui acquiert un statut d'évidence. Enfin, la troisième consacre une étape de naturalisation du modèle figuratif, engagée en vue d'en faire une expression directe de la réalité. Ce modèle figuratif est appliqué au réel et devient un guide pour l'action.

Le second processus est celui de l'ancrage et vise à assurer l'enracinement social de la représentation, avec les valeurs cognitives particulières qu'elle revêt dans le groupe de référence. L'ancrage permet par conséquent à la RS de jouer un rôle d'organisation de

l'environnement social en donnant une base explicative et interprétative partagée par les membres du groupe.

- L'approche structurale

Une représentation sociale est un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule et pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde (Abric, 2005, p. 59).

A travers cette définition, Abric (2005) distingue deux composantes majeures constitutives de la RS : un contenu et une structure.

Dans cet ouvrage, l'auteur rappelle la théorie du noyau central, à la base de l'approche structurale. Aussi, explique-t-il que tous les éléments dans une représentation n'ont pas la même importance : Certains étant essentiels, d'autres importants, d'autres, enfin, secondaires. D'où la nécessité de repérer son organisation, c'est-à-dire la hiérarchie des éléments qui la constitue, si l'on veut connaître, comprendre et agir sur une représentation.

Une organisation spécifique structure selon l'auteur la RS qui est un système socio-cognitif. Celle-ci est organisée autour et par un noyau central. Le noyau central est constitué d'un nombre très limité d'éléments et des éléments périphériques.

Au titre des fonctions qui caractérisent ce noyau central, il y a une fonction génératrice qui fait référence au sens que prennent les éléments de la représentation auprès du noyau et une fonction organisatrice qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de ladite représentation.

Les éléments périphériques selon Abric (2005) sont en lien direct avec le noyau central et comprennent des informations, des jugements, des stéréotypes et des croyances.

Par ailleurs, deux dimensions sont essentielles à retenir de ces éléments périphériques. Primo, ce sont eux qui prescrivent les comportements (et les prises de position) du sujet, secundo, ils assument une fonction de défense en protégeant le noyau central.

1.1.3.2 Méthode d'étude privilégiée des RS

Dans le cadre de notre recherche, nous retenons l'approche structurale d'Abric et sa théorie du noyau central. Trois raisons justifient ce choix :

- i. Nous étudions les RS du redoublement (causes et utilité) chez des enseignants et des directions d'écoles. Aussi, cette approche nous semble pertinente en ce sens qu'elle oriente d'une part, vers la recherche des éléments constitutifs du noyau central du redoublement et d'autre part, vers l'organisation du contenu qui donne sens à cette représentation au niveau de ces personnels.
- ii. Par ailleurs, les éléments périphériques de la RS tels que décrits nous semblent également pertinents. Nous pensons qu'ils permettent de guider les attitudes et conduites de ces personnels par rapport à une dimension caractéristique d'une tierce entité sociale (les élèves) avec laquelle ils interagissent de façon stable et régulière.
- iii. Comme le souligne Immongault (2014), l'approche structurale se concentre autour des représentations déjà établies en excluant l'aspect de l'émergence et de la construction de ces représentations. Ce qui nous semble pertinent étant donné que ce postulat est au centre de notre travail.

1.2 Modèles d'intervention éducative

Dans cette section, nous procédons d'abord à une approche historique des perspectives pédagogiques à l'origine des MIE, puis nous présentons l'intervention éducative (IE), ensuite nous décrivons les différents types de MIE au vu de leurs fondements et spécificités.

1.2.1 Approche historique des perspectives pédagogiques

Not (1988) évoque l'opposition d'au moins deux perspectives pédagogiques depuis le 18^{ème} siècle : une plus ancienne qui s'inscrit dans la dynamique consistant à tirer l'élève hors de son état d'enfant, à le modeler et l'équiper et une autre, qui estime que toute action intervenant de l'extérieur ne peut que le déformer ou l'entraver.

Dans la première perspective pédagogique, le savoir est organisé de l'extérieur et apparaît comme une sorte de greffage, sur l'élève, de productions externes destinées à le former, d'où le néologisme d'hétérostructuration employé par l'auteur en vue de qualifier ce processus. Dans la seconde perspective, l'élève est lui-même, l'artisan de sa propre construction, on parle d'autostructuration (*Ibid.*).

En termes de conséquences, si les méthodes d'hétérostructuration se caractérisent par le primat de l'objet - action que l'enseignant exerce sur l'élève - les méthodes d'autostructuration en revanche illustrent un primat du sujet, le déterminant de l'action étant le sujet et l'objet soumis à ses initiatives (*Ibid.*). Une telle confrontation dans les exclusives, souligne l'auteur, ne pouvait qu'embourber la rénovation pédagogique dans les dogmatismes et au bout de plus d'un siècle de conflits, la nécessité d'une synthèse était plus que jamais importante pour la suite.

Et le recours à cette synthèse va être favorisé grâce aux données de la psychologie contemporaine (travaux de l'école genevoise), dont les conclusions vont faire de l'interaction du sujet et de l'objet les déterminants de l'acquisition des connaissances. Une interaction qui est interstructuration.

Cette approche a permis de situer l'origine historique et les fondements des trois grandes perspectives pédagogiques qui vont servir plus tard à l'identification des modèles d'intervention éducative. Avant une description des MIE, nous examinons dans les pages qui suivent ce que recouvre le construit d'intervention éducative (IE).

1.2.2 Intervention éducative

Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi, et Roy (2002) dans une réflexion conceptuelle (théorique), se proposent d'apporter une clarification du construit d'IE et d'en présenter l'usage en recherche au sein de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative. Le construit selon ce groupe d'auteurs caractérise l'action professionnelle de l'enseignant dans sa classe.

1.2.2.1 Définition différentielle de l'IE

Par intervention éducative, Lenoir *et al.*, (2002) indiquent

L'ensemble des actions finalisées posées par des personnes mandatées, motivées et légitimées (légitimation à divers niveaux : politique, qualifiant, culturel, idéologique, etc.), en vue de poursuivre dans un contexte institutionnellement spécifique - ici l'institution scolaire - les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés (p.11).

Ces auteurs reconnaissent avoir été inspiré à l'origine par les travaux de Not (1979, 1987). Par ailleurs, leur préférence pour le construit d'IE en lieu et place des construits de relation éducative, pratique ou, enseignement se situe à plusieurs niveaux, en lien direct avec la dimension professionnalisante de la fonction enseignante.

D'abord, le construit d'IE présente l'avantage d'être centré sur l'action de l'enseignant (ou du formateur) plus généralement orientée dans un rapport interactif vers un ou des sujets apprenants (*Ibid.*). Un intérêt pour le rapport interactif selon les auteurs, lié aux transformations profondes des sociétés occidentales observées au cours des cinquante dernières années à travers un mouvement d'affirmation de la spécificité des formations professionnelles. D'où une reconsidération des pratiques enseignantes en éducation par une mise en interaction de la pratique elle-même, des savoirs d'action (les savoirs professionnels, pédagogiques, didactiques, organisationnels; les savoirs d'expérience; etc.) et des savoirs disciplinaires contributives (les savoirs des sciences de l'éducation en tant que disciplines outils et les savoirs d'enseignement en tant que disciplines objets) (*Ibid.*).

Ensuite, c'est cette dimension interactive vers un ou des sujets apprenants qui justifie la préférence accordée au construit d'IE par rapport à celui de relation éducative (proposé par Postic en 1979) jugé trop englobant, puisque celui-ci tient compte de tout ce qui lie un enseignant et ses élèves dans un contexte éducatif finalisé. À l'opposé, le construit de IER se centre, sur l'agir de l'intervenant et présente l'avantage de prendre en compte les composantes qui fondent les interactions entre des sujets apprenants, des savoirs et un ou plusieurs enseignants dans un contexte socioéducatif et socioculturel spécifique, sans privilégier pour autant l'une ou l'autre de ces composantes.

Enfin, l'IE exprime selon Lenoir *et al.*, (*Ibid.*) le refus d'adhérer à cette tendance traditionnelle qui considère séparément l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage. Il

s'agit ici d'une distanciation adoptée face à une conception du rapport au savoir qui s'appuie, d'une part, sur une vision de l'enseignement dans une optique de transmission, d'approche descendante, impositive, normative, prescriptive et, d'autre part, sur une vision de l'apprentissage dans une optique "d'ingurgitation", de soumission à la parole.

1.2.2.2 Principaux attributs de l'IE

La documentation scientifique consultée (Lenoir, 2009; Lenoir *et al.*, 2002; Lebrun et Lenoir, 2001) rapporte quelques attributs fondamentaux de le 1ER, analysée sous l'angle pratico-interactif. Nous en retenons :

- une action finalisée, qui comporte comme paramètres de base les conceptions des finalités et des processus éducationnels adoptés et leurs modalités d'opérationnalisation (Lenoir *et al.*,2002). Cet attribut suscite une triple interrogation relative au rapport du sujet humain aux savoirs : le statut du savoir auquel on adhère, le cheminement par lequel l'être humain adhère au savoir et les modalités à mettre en place en vue de permettre l'accession au savoir.
- le caractère bienveillant, qui la distingue de l'intervention répressive et amène un sujet à reconnaître qu'il est "bien veillé" (Belin 1997, 1999, cité par Lenoir *et al.*, 2002) ;
- le caractère dialectique, entraînant l'instauration d'un dialogue, d'une confrontation discursive de points de vue distincts qui impliquent des élèves, des savoirs et un ou des enseignants (Lenoir *et al.*,*Ibid.*) ;
- les dimensions intégratrice et régulatrice des processus d'apprentissage, qui entraînent l'association de plusieurs concepts, dont ceux de médiation cognitive, de situation, de dispositif instrumental, mais aussi procédural (facilitateurs et démarches), en vue d'une meilleure compréhension de la pratique d'enseignement comme une médiation extrinsèque avant tout d'ordre pédagogicodidactique et organisationnel (*Ibid.*).
- une médiation pédagogicodidactique (relevant de l'enseignant intervenant) qui prend en compte, les aspects organisationnels et les perspectives institutionnelles et sociales, qui porte sur la médiation cognitive mise en œuvre par des sujets apprenants (ici, les élèves) dans leur rapport d'objectivation au savoir ; ce qui

instaure une situation problème qui agit comme espace transitionnel au sein duquel ces médiations interagissent à partir de dispositifs de formation (Lebrun et Lenoir, 2001).

La définition de quelques concepts associés à l'IE nous apparaît nécessaire pour compléter d'une part, la présentation des attributs de ce construit (dimensions intégratrice et régulatrice) et d'autre part, soutenir un processus opératoire et empirique d'analyse de la pratique d'enseignement (Lenoir, 2009). Il s'agit des concepts de situation et de dispositif (instrumental et procédural).

Le concept de situation selon Lenoir (2009, citant Freire, 1974 ; Mayen, 2001, 2004 ; Pastré, 1994, 2001, 2002, 2004 ; Vergnaud, 1994a, 1994b), traduit l'espace temporel, transitionnel et transactionnel de rencontre s'opérant entre la médiation externe (relevant de l'intervention pédagogicodidactique de l'enseignant) et la médiation cognitive (exercée par l'élève). Dans notre cas cet espace renvoie au contexte classe au sein du microsystème école où les deux types de médiation se rencontrent.

Quant au concept de dispositif, Lenoir (*Ibid.*) en reconnaît l'importance à travers la concrétisation de la rencontre entre la médiation externe et celle cognitive. Il peut être d'ordre instrumental ou procédural. La dimension instrumentale (manuel, équipements informatiques, audiovisuel, de laboratoire et Internet, cartes en géographie, compas en mathématique, etc.) permet entre autres, le cadrage des interactions, leur restriction dans un certain champ en vue d'en favoriser l'interprétation par les acteurs. La présente recherche interroge au plan instrumental, la disponibilité des manuels scolaires.

La dimension procédurale réfère à ce côté fondamentalement relationnel auquel renvoie le dispositif. Et à ce niveau, Lenoir (*Ibid.*) établit une distinction entre les facilitateurs pédagogiques, organisationnels et socioaffectifs et les démarches d'enseignement-apprentissage.

Le facilitateur est

Tout dispositif procédural de type pédagogique, socioaffectif et organisationnel - stratégies d'enseignement, techniques, méthodes pédagogiques, aménagement spatial, relations affectives, etc.- indépendant des contenus disciplinaires eux-mêmes et de leur exploitation sur le plan didactique, qui est jugé devoir favoriser positivement les conditions d'apprentissage. (Gersten, Baker, Pugach, Scanlon et Chard, 2001, cités par Lenoir, 2009, p. 24)

les démarches d'enseignement-apprentissage, renvoient entre autres à des démarches de conceptualisation, de résolution des problèmes, de conception, de réalisation qui s'actualisent à travers une succession d'actions menées par des sujets en situation d'apprentissage (les élèves) dans une visée intégrative, de façon concomitante ou consécutive à l'action de l'enseignant par le canal de diverses ressources internes et externes (les dispositifs instrumentaux), en vue d'établir un rapport au savoir approprié et poursuivre l'atteinte des buts cognitifs (*Ibid.*).

1.2.3 Différents types de MIE, fondements et caractéristiques

Quatre MIE, inspirés des travaux de Not (1979, 1987), font l'objet de description dans la documentation scientifique que nous avons consulté (Larose et Lenoir, 1998 ; Lebrun et Lenoir, 2001). Selon ces auteurs, les MIE réfèrent aux profils de conduites enseignantes.

Le choix de cette typologie est justifié par la centration effectuée sur l'identification des rapports entre l'élève, les objets d'apprentissage et l'enseignant, en relation avec les finalités qui sous-tendent ces rapports (Lenoir, 1991*b*, In Larose et Lenoir, 1998).

Dans cette rubrique, nous présentons les différents MIE à partir de leur perspective pédagogique ; ce qui offre du même coup l'avantage de percevoir leurs fondements et caractéristiques respectifs.

1.2.3.1 L'hétérostructuration de la connaissance

Not (1988), scinde les méthodes renvoyant à l'hétérostructuration de la connaissance en deux groupes : un premier groupe où l'objet de la connaissance est transmis (méthodes traditionnelles) et un second où il est construit selon un processus guidé de l'extérieur (méthodes coactives). Ces deux méthodes sont classifiées respectivement en MIE 1 et MIE 3 (Lenoir, 1991*b*, 1991*c*, In Larose et Lenoir, 1998).

- Les méthodes d'hétérostructuration cognitive traditionnelles (MIE 1)

Le MIE1 est la classification sous-jacente à ces méthodes et présente des modalités d'opérationnalisation où le focus est mis sur l'action prépondérante d'un agent

extérieur (enseignant) et l'apprentissage comme un processus réceptif, au cours duquel l'élève demeure avant tout un réceptacle. La pédagogie qui en découle est celle de la révélation ; « révélation d'un savoir préétabli (centration sur l'enseignant), soit par exposition et imposition, soit par imitation de modèles passés et imprégnation, selon diverses modalités d'intervention » (Larose et Lenoir, 1998, p. 198). Les démarches d'enseignement et d'apprentissage privilégiées sont celles d'une structuration hétéronome contrôlée.

- Les méthodes d'hétérostructuration cognitive de type coactif (MIE 3)

Le MIE 3 est la classification qui découle des méthodes d'hétérostructuration cognitive de type coactif. À la différence du premier modèle, les modalités d'opérationnalisation du MIE 3 illustrent une interaction dans la dynamique « apprenant-savoir-enseignant ». En effet, nous en retenons une action concrète du sujet apprenant sur les objets d'apprentissage ; action cependant dirigée par un agent extérieur (enseignant) qui demeure le sujet réel, le sujet apprenant n'étant en fait qu'un sujet apparent qui réagit à des *stimuli* (Not, 1988).

La pédagogie sous-jacente est celle de la découverte ou du « dévoilement » étant donné que le sujet « découvre », grâce au maître qui lui « dévoile » progressivement, le savoir tel qu'il « doit » être appréhendé (centration sur l'objet) (*Ibid.*).

Les démarches d'enseignement et d'apprentissage privilégiées sont celles d'une structuration hétéronome contrôlée et d'une investigation contrôlée.

1.2.3.2 L'autostructuration de la connaissance

Le MIE 2 est la classification sous-jacente aux méthodes d'autostructuration cognitive. À propos de ce modèle, Larose et Lenoir (*Ibid.*), décrivent des modalités d'opérationnalisation où l'IE n'est plus guidée par le savoir à enseigner, mais par le sujet qui apprend (centration sur le sujet). À cet effet, l'IE est conçue et orientée, au moins théoriquement, à partir des intérêts des sujets, de leurs besoins et de leur concrétisation dans des visées personnelles. Comme mentionné par Not (1988)

Au lieu de se borner à transmettre les connaissances qu'il a acquises, le maître doit faire que les élèves les acquièrent eux-mêmes, par des exercices fonctionnels

identiques aux jeux grâce auxquels le jeune animal se développe et devient capable des activités caractéristiques de l'âge adulte. (p. 97)

La pédagogie sous-jacente révèle un processus d'investigation spontanée (non dirigée), suivie d'une structuration aléatoire, au cours duquel, l'enseignant joue un rôle d'animateur après avoir suscité ou circonscrit un intérêt chez l'élève. Larose et Lenoir (*Ibid.*) soulignent par conséquent l'opposition du MIE 2 aux deux premiers modèles fondés sur un processus de transmission-réception.

1.2.3.3 L'interstructuration du sujet et de l'objet dans l'organisation de la connaissance

Le MIE 4 est la classification qui découle des méthodes d'interstructuration cognitive. Sur son fondement, Larose et Lenoir (*Ibid.*) évoquent une démarche constructiviste qui attribue l'initiative de l'activité au sujet dans l'élaboration du savoir.

Dans cette interaction, les auteurs mettent en exergue quatre dimensions importantes : d'abord, le rôle majeur consacré à l'action du sujet qui consiste à interroger et transformer le réel en le conceptualisant (processus d'assimilation); ensuite, l'objet qui transforme en retour le sujet en l'obligeant à modifier ses schèmes assimilateurs et à produire ainsi de nouveaux instruments cognitifs plus appropriés, de plus en plus élaborés (processus d'équilibration majorante de Piaget); puis, une fonction médiatrice assurée par des démarches d'apprentissage qui font appel à des méthodologies explicites et à des modes d'expression appropriés (les langages courants, techniques, esthétiques, scientifiques et formels). Cette fonction médiatrice se justifie par le fait que le rapport constitutif du sujet et de l'objet n'est jamais un rapport direct et immédiat d'appréhension du réel et qu'il s'agit précisément d'un processus d'objectivation. Enfin, il y a l'interaction sociale dans laquelle, s'inscrit l'action du sujet, c'est-à-dire l'établissement de rapports avec ses pairs, avec le formateur et avec le milieu social (Lenoir, 1993, 1996b, *In* Larose et Lenoir, 1998).

Les démarches d'enseignement et d'apprentissage privilégiées suggèrent une double investigation laquelle est d'une part, spontanée et d'autre part, structurée.

Les quatre modèles ci-dessus décrits influent à la fois sur les processus d'enseignement et sur les processus d'apprentissage.

Le tableau 8 ci-après présente les démarches d'enseignement-apprentissage auxquelles les sujets apprenants ont recours au regard des conditions d'enseignement.

Tableau 8
Les démarches d'enseignement - apprentissage privilégiées par chaque modèle d'intervention éducative (MIE)

Méthodes d'hétérostructuration cognitive	
*Méthodes traditionnelles (MIE 1)	Structuration hétéronome
*Méthodes coactives (MIE 3)	Structuration hétéronome contrôlée - investigation contrôlée
*Méthodes d' autostructuration cognitive (MIE 2)	Investigation spontanée- Structuration aléatoire
*Méthodes d' interstructuration cognitive (MIE 4)	Investigation spontanée- Investigation structurée-

Source : tiré de Larose et Lenoir (1998, p. 200)

Cet aperçu sur les 4 MIE a permis de comprendre d'une part, les composantes de la relation didactique prises en compte par chaque MIE et leurs interactions et, d'autre part, les paramètres de base tels les conceptions des finalités et des processus éducationnels adoptés et leurs modalités d'opérationnalisation. Nous pouvons à juste titre les considérer comme les fondements et les caractéristiques de chaque MIE.

Par ailleurs, Lenoir *et al.*, (2002) indiquent huit principales dimensions au plan méthodologique dans l'analyse des MIE. Nous en retenons trois auxquelles nous enseignants et des directions d'écoles de notre zone d'étude échantillonnale ; il s'agit :

- des représentations de leur fonction médiatrice ;
- de leurs conceptions psychologiques relatives aux processus d'apprentissage et, plus particulièrement, des démarches d'apprentissage et leurs modalités d'application (médiation cognitive) ;
- de leurs représentations de la fonction des savoirs scolaires et de leur stratification sociale.

1.3 Approche écosystémique

Dans cette section, nous examinons les approches historique et définitionnelle de l'écosystémie, son fondement et sa spécificité, les systèmes constitutifs de l'AE, la relation entre l'écologie du développement et la conation et les propriétés opératoires du microsystème.

1.3.1 Approche historique et définitionnelle

1.3.1.1 Approche historique

Au plan historique, Boulanger, Larose, Larivée, Couturier, Mérini, Blain, Cusson, Moreau et Grenier (2011), dans une réflexion conceptuelle (théorique) sur les fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté au Québec, identifient deux repères stables qui permettent de circonscrire ses origines. Nous retenons d'abord que l'écosystémie est née au croisement de l'écologie et de la théorie des systèmes (Tessier, 1989; Tessier et Tarabulsky, 1996; Terrisse et Larose, 2003); ensuite, que les théories du développement de l'enfant constituent l'axe central, autour duquel se situent les travaux des fondateurs de cette approche (Kelly, 1966; Garbarino et Sherman, 1980; Sameroff, 1983; Lerner, 1998, 2004 et Bronfenbrenner, 1974, 1977, 1979, 1986, 2005). Boulanger *et al.*, (2011), relativisent néanmoins la capacité de ces deux repères à rendre compte de toute la complexité constitutive de l'écosystémie¹⁷.

Pauzé (2012) cité dans Batisse et Bernard (2014), situe au début des années 1970 les premiers écrits faisant référence à ce modèle en psychologie sociale et principalement, suite à la publication du livre d'Urie Bronfenbrenner en 1979 intitulé *The ecology of human development*. Par la suite ce modèle initial sera enrichi par d'autres travaux du chercheur. Boulanger *et al.*, (2011), font aussi du modèle écologique développé par Bronfenbrenner, le référentiel utilisé par de nombreux auteurs (Larivée et Terrisse, 2012; Terrisse, Larose, Lefebvre et Larivée, 2001), en vue de caractériser l'écosystémie. Dans le cadre de notre perspective analytique, nous en faisons usage, ainsi que des résultats de travaux d'autres chercheurs fondés sur l'approche écosystémique.

¹⁷ Boulanger *et al.*, (2011) précisent qu'il s'agit des principaux auteurs ayant contribué aux théories du développement de l'enfant sous l'angle de l'écosystémie, ce portrait n'étant pas complet.

1.3.1.2 Approche définitionnelle

L'écologie du développement humain est

L'étude scientifique de l'interaction progressive et réciproque tout au long de la vie, entre une personne en développement et les propriétés changeantes des paramètres immédiats de son environnement, car ce processus est affecté par les relations entre ces paramètres et les plus grands contextes intégrant lesdits paramètres ». (Bronfenbrenner, 1989, p. 188)¹⁸

A travers cette définition de l'écologie du développement humain, Bronfenbrenner (1989) suggère une nouvelle conception nettement plus large et diversifiée que celle trouvée jusque-là notamment en psychologie du développement, et met l'accent sur les interrelations tout au long de la vie, entre une personne en développement et les environnements changeants dans lesquels, vit cette dernière. Par conséquent « l'environnement écologique est conçu comme un ensemble de structures imbriquées, chacune à l'intérieur de l'autre comme un ensemble de poupées russes »¹⁹.

L'auteur procède aussi à une clarification du concept de paramètre dans l'approche écosystémique qui constitue « un lieu avec des particularités physiques dans lequel les participants exercent des activités particulières dans des rôles particuliers (exemples : fille, parent, enseignant, employé, etc.) pour des périodes particulières de temps. Les facteurs de lieu, de temps de caractéristiques physiques, d'activité, de participant et de rôle constituent les éléments d'un paramètre »²⁰.

1.3.2 Fondement et spécificités de l'approche

1.3.2.1 Fondement

Dans la définition épistémologique qu'il donne du fondement, Legendre (2005) fait référence à une idée primitive qui serait à la base de la construction d'un domaine de savoirs et d'activités. À propos du fondement de l'AE, Bronfenbrenner (1977) le relie à des limites scientifiques constatées dans les approches antérieures de la recherche sur le développement humain ; d'où cette suggestion de perspectives plus larges, en théorie et

¹⁸ Notre traduction.

¹⁹ *Ibid.* ; notre traduction.

²⁰ *Ibid.* ; notre traduction.

méthode. Au titre des limites signalées par l'auteur, nous retenons d'abord que l'extrême complexité qui caractérise les environnements humains, en rend difficile la compréhension par le biais de modèles de recherche unidimensionnelle et simpliste. La raison étant liée au fait que ces approches ne sont pas en mesure de permettre l'évaluation de leur structure écologique et les variations qu'on y observe. En guise d'illustration, Bronfenbrenner (1977), compare l'expérience de laboratoire classique où le chercheur se concentre sur une seule variable à la fois et essaie de "contrôler" les autres paramètres, alors que dans la recherche écologique, l'enquêteur cherche à "contrôler" autant de contrastes écologiques pertinents et théoriques possibles dans les limites de faisabilité pratique et expérimentale rigoureuse. Ensuite, Bronfenbrenner (1989) justifie le recours à l'AE, par le fait que la plupart des recherches sur le développement humain examinent moins souvent les caractéristiques cognitives et socio-affectives de la personne comme des précurseurs du développement ultérieur et encore plus rarement comme des variables modératrices des facteurs qui affectent la puissance ou la direction du processus de développement.

1.3.2.2 Spécificité de l'approche

Il s'agit selon Bronfenbrenner (1977), d'une approche plus large à la recherche en développement humain qui prône l'examen de plusieurs systèmes d'interaction non limité à un seul paramètre, qui doit prendre en compte les aspects de l'environnement au-delà de la situation immédiate concernant l'individu. En somme, le postulat du lien récursif entre l'individu et son environnement constitue la caractéristique générale de l'écosystémie (Boulanger *et al.*, 2011).

1.3.2.3 Spécificité de l'expérience écologique

Bronfenbrenner (1989), rappelle la particularité de l'expérience écologique du développement humain qui doit être perçue comme une entreprise scientifique « dans le mode de découverte ». Le but visé selon l'auteur n'est pas l'établissement d'hypothèses et de tests, mais plutôt la découverte et l'identification des propriétés des systèmes et les processus qui affectent et sont affectés par le comportement et le développement de l'être humain. Il s'agit d'offrir la possibilité de développer un cadre théorique susceptible de

fournir la structure et la direction pour l'étude systématique de l'interaction de l'organisme et de l'environnement dans les processus du développement humain.

1.3.3 Systèmes constitutifs de l'AE

Bronfenbrenner (1977), identifie quatre structures interreliées de l'environnement écologique à partir d'une terminologie qu'il reconnaît avoir adaptée de Brim (1975). Ce sont le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème.

Sur cette taxonomie à quatre niveaux, Bronfenbrenner (1989) rappelle son orientation allant du niveau proximal au niveau distal (éloigné) à travers une identification par les préfixes successifs micro, - méso, - exo- et macro. L'auteur introduit des éléments importants qui apportent quelques modifications aux définitions, relatives seulement au micro- et au macrosystème, formulées dans sa monographie de 1977. Deux systèmes supplémentaires de l'AE (l'ontosystème et le chronosystème), seront identifiés et développés par la suite (Bronfenbrenner, 1989 ; Bronfenbrenner et Morris 1998).

Examinons les différents paliers définis.

1.3.3.1 L'ontosystème

Il s'agit du premier palier du modèle écologique ; une conceptualisation en trois niveaux effectuée par Bronfenbrenner et Morris (1998) permet d'en appréhender le contenu. On y retrouve d'abord des dispositions comportementales chez l'individu qui peuvent être actives ou perturbatrices, ensuite des conditions perturbatrices de l'intégrité fonctionnelle de l'organisme humain (défauts génétiques, faible poids, handicaps physiques) ou des actifs du développement (compétences, connaissances, expériences) et enfin des caractéristiques individuelles qui attirent ou découragent l'interaction avec l'environnement social (l'hyperactivité versus la passivité, un bébé attrayant versus un bébé peu attrayant). En somme, ce système se résume selon Pausé (2012) à un ensemble de caractéristiques, d'états, de compétences, d'habiletés, de vulnérabilités ou de déficits innés ou acquis d'un individu. Par ailleurs cet auteur souligne au plan écologique la dimension co-évolution qui caractérise l'ontosystème, c'est-à-dire des ajustements et des transformations constantes dans les relations entre les parents et l'enfant. L'étude de ces relations ne devant pas s'inscrire uniquement sous l'angle de l'influence univoque des

parents sur l'enfant, mais également sous l'angle de l'influence des conduites de l'enfant sur le comportement de ses parents (*Ibid.*).

1.3.3.2 *Le microsysteme*

Le microsysteme est

Un ensemble d'activités, de rôles, et de relations interpersonnelles vécues par la personne en développement dans un environnement particulier constitués de composantes physiques et matérielles spécifiques et comprenant d'autres personnes ayant des caractéristiques distinctives de tempérament, de personnalité et un système propre de valeurs²¹.

Au nombre des exemples de microsystemes cités, figurent entre autres la maison, l'école, le groupe de pairs ou le lieu de travail (Larose, Couturier, Bédard, Larivée, Boulanger et Terrisse, 2013). Par ailleurs, nous retenons en particulier l'emphase mise par Bronfenbrenner (1989) sur les caractéristiques pertinentes développementales (âge, sexe, capacités cognitives, compétences, tempérament, personnalité) d'autres personnes présentes et participantes dans l'environnement immédiat de la personne en développement. Selon l'auteur, ces caractéristiques sont les plus susceptibles de produire des effets interactifs puissants appelés caractéristiques instigatrices du développement sur la personne en développement dans une relation proximale du type microsystemique.

En guise d'illustration à ce point, nous questionnons par exemple les effets interactifs des représentations conatives (RS, MIE) des enseignants et des directions d'écoles sur la progression scolaire de l'élève. Du point de vue écologique, le microsysteme semble constituer un système important à considérer dans l'analyse du comportement d'un individu puisqu'il a une influence directe sur le développement et l'adaptation de ce dernier (Pauzé, 2012).

Au vu de cette influence, le microsysteme au sein duquel interagit l'élève dans l'écosystème scolaire fait l'objet de centration dans le cadre de notre étude étant donné qu'il y est en relation avec les enseignants et les directions d'écoles.

²¹ Bronfenbrenner (1989, p. 227) ; notre traduction.

1.3.3.3 *Le mésosystème*

Il comprend

Les interrelations entre les principaux paramètres qui concernent la personne en développement à un moment donné dans sa vie. [...] le mésosystème comprend généralement les interactions entre la famille, l'école et le groupe de pairs ; [...]. en somme, un mésosystème est un système de microsystèmes²².

Comme le souligne la définition de ce système, il s'agit d'interactions et de processus entre des microsystèmes avec lesquels l'individu interagit ou au travers desquels il transite quotidiennement, et qui peuvent influencer le parcours de sa vie. Les résultats de deux études semblent illustratifs à ce propos.

Smith, Connell, Wright, Sizer, Norman, Hurley et Walker (1997), se proposaient dans le cadre d'une enquête par questionnaire et à travers une approche écosystémique, d'examiner l'influence relative de la maison, de l'école et des variables communautaires sur l'implication parentale (à domicile et à l'école) dans les expériences éducatives des enfants. Les résultats suggèrent entre autres une association positive entre l'implication parentale et les écoles qui fournissent un horaire flexible des événements incluant les parents et la garde des enfants. L'école et les parents constituent dans cet exemple-ci, deux microsystèmes avec lesquels l'enfant interagit de façon directe. Dans la même dynamique, l'étude d'Evequoz (1984, *In* Pauzé, 2012), rappelle qu'il a maintes fois été démontré que des relations conflictuelles entre l'école et les parents peuvent avoir une influence néfaste sur la conduite de l'enfant en classe.

1.3.3.4 *L'exosystème*

Il est,

Une extension du mésosystème embrassant d'autres structures sociales spécifiques, tant formelles qu'informelles, qui ne comprennent pas la personne en développement, mais englobent les paramètres immédiats qui concernent cette personne et peuvent par conséquent l'influencer. [...] Elles comprennent, entre autres, le monde du travail, le quartier, les médias, les agences du gouvernement (local, État et national), la distribution des biens et des services, des installations de transport et de communication et des réseaux sociaux informels.²³

²² Bronfenbrenner (1977, p. 515) ; notre traduction.

²³ *Ibid.* ; notre traduction.

En guise d'exemple sur l'environnement exosystémique, pertinent à notre objet de recherche nous retenons l'existence et le caractère des normes et instructions officielles notamment sur le redoublement scolaire. Il s'agit là d'un paramètre avec lequel l'enfant n'interagit pas, mais qui peut avoir une influence sur le parcours de sa vie, notamment ses performances scolaires.

1.3.3.5 Le macrosystème

Il se compose

des modèles globaux de micro-, méso- et exosystèmes, caractéristiques d'une culture, d'une sous-culture, ou d'un large contexte social spécifique, caractérisé par un système de valeurs, de ressources, de risques, de styles de vie, de structures d'opportunité, d'options de parcours de vie et de modèles d'échanges sociaux qui prévalent dans chacun de ces systèmes. Le macrosystème peut être considéré comme un projet de société pour une culture particulière, une sous-culture, ou un large contexte social spécifique²⁴.

Bronfenbrenner (1989), considère la culture et les sous-cultures comme le premier ordre global macrostructurel qui englobe toutes les autres formes interculturelles. Elles transmettent les schémas de la croyance et les comportements d'une génération à l'autre à travers des processus de socialisation menés par diverses institutions (famille, école, église, lieu de travail, et structures de gouvernement). Les principaux types de macrosystème existant au sein d'une culture ou une sous-culture renvoient à des éléments, très ordonnés, identifiés par des variables indirectes sous la forme d'étiquettes : classe sociale, appartenance ethnique, région (par exemple rural vs urbain). Le macrosystème fait référence aux normes, idéologies, discours, valeurs, savoirs et représentations dominants d'une collectivité (Boulanger *et al.*, 2011).

1.3.3.6 Le chronosystème

D'après Bronfenbrenner (1989), dans une logique développementale, ce système réfère aux changements, auxquels font face les sujets et qui sont déclenchés par des événements de la vie ou des expériences. Selon l'auteur, il s'agit d'expériences dont l'origine se situe soit, dans le milieu extérieur (par exemple, la naissance d'un frère, le

²⁴ Bronfenbrenner (1989, p. 228) ; notre traduction.

divorce, l'entrée à l'école, la réussite à un concours), ou au sein de l'organisme (par exemple, la puberté, une maladie grave). La caractéristique essentielle du chronosystème se situe par conséquent dans la possibilité de procéder à une analyse évolutive de la situation d'un individu ou d'une famille. D'un point de vue écologique, la connaissance de l'histoire des systèmes est essentielle à la compréhension du présent (Pauzé, 2012).

Au terme de l'approche définitionnelle du fondement et des caractéristiques du construit d'AE, en quoi cette approche peut-elle être pertinente pour notre étude ?

1.3.4 Écologie du développement et conation

Comme précisé en supra, notre recherche, se situe dans une perspective écosystémique. Un choix qui se fonde sur deux raisons. D'abord, la problématisation de l'objet à l'étude indique : la forte influence normative des objectifs scolaires sur la façon dont les enseignants perçoivent les élèves (Gilly, 1980), la relation entre les théories de l'esprit et les modèles pédagogiques (Morandi, 2005) et l'attachement de façon quasi majoritaire des enseignants à la pratique du redoublement (Crahay, 2007; Draelants, 2008; Marcoux et Crahay, 2008; Troncin, 2005).

Nous inscrivons notre étude dans une perspective d'analyse des caractéristiques de deux composantes conatives (RS et MIE) à l'intérieur du microsystème école, chez des enseignants et des directions d'écoles concernés par la mise en œuvre et les effets du redoublement scolaire. Le lien entre l'adoption d'une perspective écologique du développement en tenant compte de la spécificité de l'orientation de la pensée (domaine cognitif) et de celle des conduites des personnels scolaires (domaine conatif) selon la particularité de leur milieu d'intervention ne fait sens qu'en fonction d'une définition claire de ce qu'est la conation. Selon Tourrette (1991)

Si le qualificatif de cognitif renvoie explicitement aux processus de saisie et de traitement de l'information, celui de conatif renvoie aux processus d'orientation et de contrôle des conduites, en soulignant l'effort adaptatif de l'individu aux situations dans lesquelles il se trouve. Les stratégies, adaptatives sont personnelles, elles résultent des choix que fait un individu donné dans une situation donnée. Ces choix ne sont pas aléatoires, ils traduisent une certaine cohérence intra-individuelle qui s'affirme au cours du développement. La distinction entre objets cognitifs ou conatifs ne va pas de soi tant l'imbrication des déterminants des conduites est forte. (p. 631-632).

Or l'approche écosystémique fait du postulat du lien récursif entre l'individu et son environnement, sa caractéristique générale. Le postulat de cette interaction étant aussi au centre de notre recherche, nous avons par conséquent jugé l'écosystémie pertinente, pour interpréter la possible relation entre les représentations conatives des enseignants et directions d'écoles et le profil du redoublement constaté au post-primaire général public dans la région du Centre-Ouest.

Pour ce qui concerne l'analyse et l'interprétation des structures associatives du redoublement scolaire, les plus importantes liées à l'environnement scolaire, elles seront effectuées à la lecture du microsystème de l'élève, constitutif de l'écosystème scolaire.

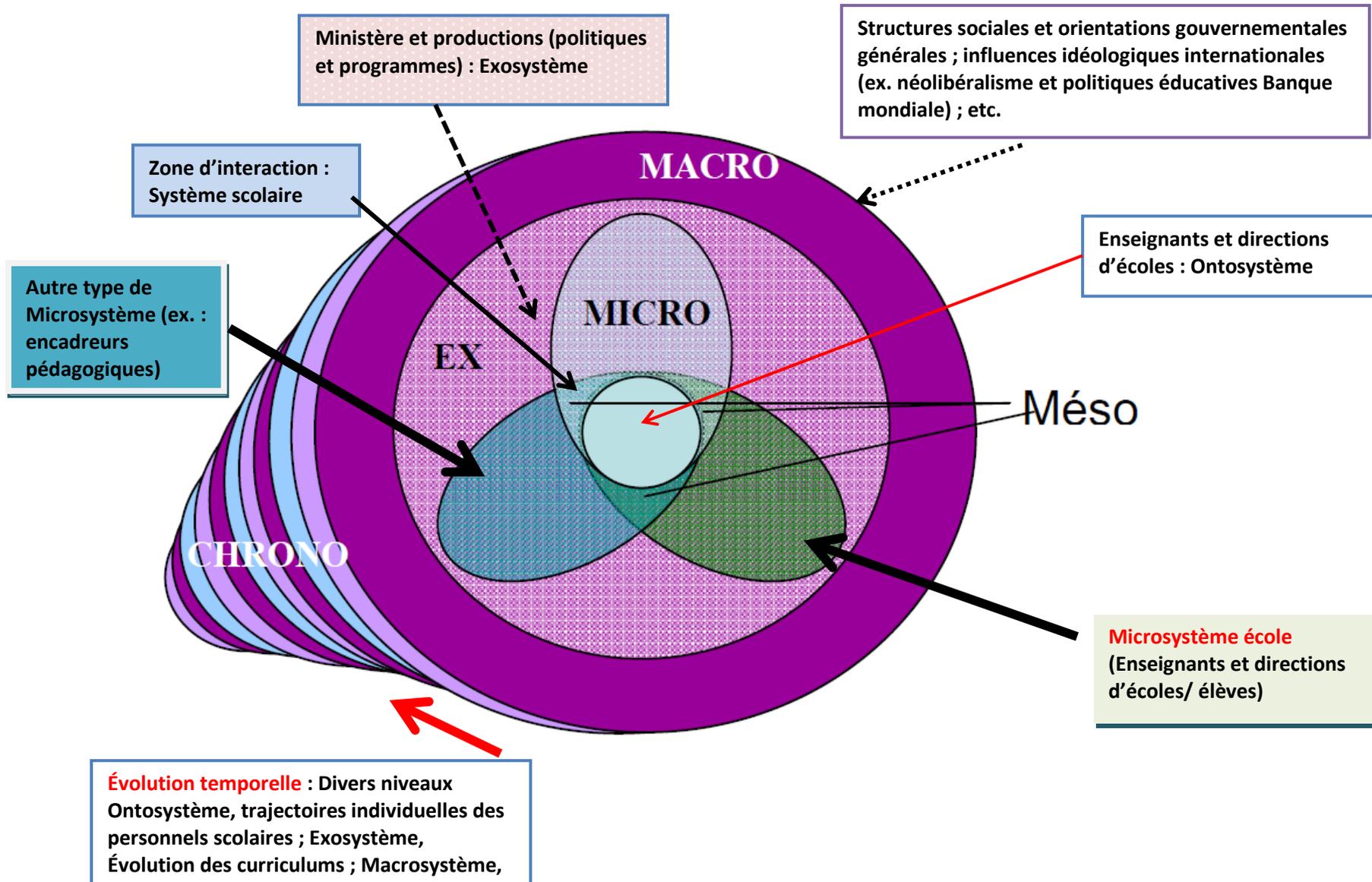
Le choix de ce niveau particulier de l'approche écosystémique ne signifie pas une négation du postulat de base qui sous-tend ladite approche c'est-à-dire une lecture multifactorielle et socio-environnementale de la conduite humaine. Il illustre juste la sélection d'un niveau particulier pour fin de détermination de l'univers de recherche ; ce que du reste tout chercheur fait dès qu'il attache sa méthodologie à un univers théorique et une contextualisation pratique particulière (Hedrick, Bickman et Rog, 1993).

À la lueur des caractéristiques et des propriétés du système retenu (microsystème), nous pourrions situer notre analyse et effectuer les interprétations.

La figure 6 ci-dessous permet de situer l'emplacement de notre objet d'étude par rapport à la logique des composantes de l'AE.

Figure 6

Modélisation du cadre conceptuel réalisée à partir du schéma d'Absil, Vandoorne et Demarteau (2009).



1.3.5 Propriétés opératoires du microsysteme

Bronfenbrenner (1977, 1989), identifient une série de propositions prioritaires définissant chacune un élément particulier de chaque système de l'approche écologique.

Les propriétés initiales du microsysteme et du macrosysteme identifiés par l'auteur dans sa monographie de 1977, ont été revues et modifiées dans Bronfenbrenner (1989). L'utilisation de ces propositions dans les travaux empiriques, selon l'auteur, peut servir à éclairer les processus de développement et permettre la formulation de concepts et d'hypothèses plus fructueux et plus précis.

Dans cette rubrique, nous examinons uniquement deux des trois propositions suggérées par Bronfenbrenner (1989) se rapportant au microsysteme au regard de notre univers théorique. Il s'agit de :

- ✚ La considération du rôle actif de la personne en développement dans le cadre de tout processus qui s'y déroule.

L'auteur suggère pour cela deux orientations dans toute conception de recherche se rapportant au microsysteme. La première met l'accent sur une évaluation des compétences cognitives, des attributs socio-émotionnels, et les systèmes de valeurs pertinents au contexte de la personne en développement. La seconde se rapporte à l'évaluation et l'interprétation des caractéristiques de la personne en développement à travers son point de vue, ainsi que ceux d'autres personnes importantes qui lui sont familières au sein du microsysteme.

- ✚ La prise en compte des qualités d'autres membres incitatives au plan développemental pour le sujet.

Sur cette proposition, Bronfenbrenner (1989) souligne les variations notables relativement au processus de développement compte tenu des attributs personnels des autres personnes importantes présentes dans le microsysteme. Une importance particulière doit par conséquent être accordée aux caractéristiques de ces personnes qui sont incitatives au plan développemental pour le sujet en développement, lesquelles caractéristiques, doivent être évaluées.

Dans le cadre de notre recherche, cette proposition nous semble fondamentale au regard du rôle central que jouent les composantes conatives (représentations sociales et les modèles d'intervention éducative) privilégiées par des enseignants et des directions d'écoles qui interagissent de façon proximale avec les élèves. Dit autrement, il s'agit d'analyser le caractère incitatif desdites composantes conatives sur les élèves.

2. RELATION ENTRE LES CONSTRUIITS ET CONCEPTS

Selon Fortin (2010) « dans l'élaboration d'un cadre conceptuel, tous les concepts doivent être liés par des énoncés de relation » (p. 180). Dans ce sous-chapitre, nous procédons à cette mise en relation, en rapport avec l'objet de recherche et l'univers théorique qui sont les nôtres.

Nous examinons tour à tour la relation entre les RS et le redoublement scolaire, la relation entre les MIE et le redoublement scolaire, la relation entre les RS et les MIE et enfin la relation entre les RS et les MIE dans une AE.

2.1 Représentations sociales et redoublement scolaire

La problématisation sur les facteurs du redoublement associés à l'environnement scolaire a mis en évidence la relation entre la décision du redoublement et les représentations enseignantes. Nous avons retenu deux orientations qui nous semblent pertinentes.

La première renvoie aux RS prévalentes chez les enseignantes et les enseignants. On y constate la présence concomitante d'arguments maturationnistes et d'éléments discursifs renvoyant aux capacités cognitives des élèves (Crahay, 2007; Draelants, 2008; Marcoux et Crahay, 2008; Troncin, 2005).

Secondairement, on y trouve un reflet de la forte influence des normes sélectives des systèmes scolaires sur la façon dont les enseignants perçoivent les élèves (Gilly, 1980). Or d'après Trinquier (2011) le jugement scolaire développé par l'enseignant sur l'élève possède une valeur prédictive concernant la réussite ou l'échec de l'élève, car il est le reflet assez exact de la valeur réelle de ce dernier.

2.2 MIE et redoublement scolaire

Dans cette section, nous interrogeons l'interaction d'une part entre les trois perspectives pédagogiques examinées (hétérostructuration cognitive, autostructuration cognitive et interstructuration cognitive), guidant le IER des personnels scolaires et, d'autre part, le redoublement et l'échec scolaire.

À la suite de l'aperçu développé en supra sur la définition et les postulats qui sous-tendent le redoublement et l'échec scolaires, nous avons retenu quelques constantes. En ce qui concerne l'élève doubleur ou redoubleur, celui-ci recommence sa classe, en général à cause d'une incapacité à suivre le programme, révélée par une insuffisance de résultats. Quant à l'échec scolaire, il traduit selon Boutin et Daneau (2004, *In* Labé 2011) « l'incapacité de l'élève à répondre à des exigences établies de l'extérieur, soit par l'école, soit par le système éducatif lui-même » (p. 19).

Redoublement et échec scolaire au vu des caractéristiques susmentionnées, semblent porter la marque d'un échec dans le rapport aux connaissances. La connaissance, définie comme une action effective ou symbolique, matérielle ou mentale sous-tendue par des structures mentales, schèmes ou systèmes de schèmes qui ont disposition à agir d'une certaine façon. L'éducation cognitive a par conséquent pour but d'organiser ces structures (Not, 1988).

Si les ouvrages consultés, ne nous donnent pas une réponse tranchée sur la question, l'examen du rapport entre les perspectives pédagogiques susmentionnées et une acquisition optimale des connaissances tel qu'effectué par Not (1988), nous offre quelques pistes de réflexion.

- Les méthodes d'hétérostructuration cognitive traditionnelles

Ces méthodes, souligne Not (1988), sont plus ou moins inadéquates dans l'organisation des structures permettant de parvenir à une maîtrise optimale des connaissances par l'élève étant donné qu'elles placent hors de l'élève le centre d'organisation de ses structures mentales. À cet effet, l'auteur reconnaît que le discours magistral est bien vecteur d'informations, toutefois celles-ci ne deviennent connaissance qu'après un traitement qui implique l'activité de l'élève. « La connaissance ne procède ni d'une audition ni d'un spectacle et le modèle magistral est de peu d'effet s'il n'est l'objet

que d'une contemplation admirative ou simplement intéressée [...] la connaissance ne vient pas à l'élève à travers ce qu'il est censé recevoir, mais à travers ce qu'il fait » (*Ibid.*, p. 325). Et le salut de ces méthodes jusqu'à présent d'après l'auteur, est lié au fait qu'elles ont doublé le processus de transmission par une phase d'exercices où se déploie l'activité du sujet.

- Les méthodes d'hétérostructuration cognitive de type coactif

À propos de ces dernières, Not (1988) évoque aussi une transmission de connaissances à l'élève guidée de l'extérieur par les contenus auxquels elles s'appliquent.

Des contenus qui sont préparés pour lui imposer jusque dans les moindres détails de son déroulement, une action choisie et organisée hors de lui et sans lui.

Les méthodes d'hétérostructuration cognitive de type coactif, sont inappropriées selon l'auteur dans les secteurs, où comptent essentiellement l'initiative ou l'invention et où l'efficacité de l'élève y est à peu près nulle. En effet, l'action de ce dernier dans le cadre d'un programme est astreinte à la forme choisie par le pédagogue et, à la limite, il peut suivre ledit programme sans prendre la moindre initiative. Not (1988) souligne par conséquent que si de par leurs modalités d'opérationnalisation, les méthodes coactives, se révèlent efficaces en certains secteurs d'apprentissage, notamment les mécanismes d'action, tel n'est pas le cas lorsqu'il s'agit d'invention, de jugement, de raisonnement, d'autonomie pour la pensée ou de liberté pour l'action, où il est noté une faiblesse. En récapitulatif, il en résulte que selon différents degrés,

les méthodes d'hétérostructuration cognitive traditionnelles et de type coactif exploitent les structures qui constituent la connaissance, mais, soit qu'elles présentent celle-ci en sa forme achevée, soit qu'elles dirigent et contrôlent strictement le processus qui permet de l'atteindre, la dimension génétique est absente. (*Ibid.*, p. 327)

Par ailleurs, la valeur des méthodes traditionnelles ou coactives semble tenir à l'importance qu'elles accordent aux structures ; du fait de la forme que lesdites structures donnent à l'action que le sujet exerce sur les contenus ; une action qui laisse sa marque dans les représentations du sujet.

Cependant, leur faiblesse vient du fait qu'elles accordent trop d'importance à l'action qui, de l'extérieur, s'exerce sur l'élève et pas assez à celle qu'il organise lui-même et aux

conditions de son organisation (*Ibid.*). C'est ce qui illustre l'absence de la dimension génétique.

- Les méthodes d'autostructuration cognitive

L'absence de la dimension génétique constitue selon Not (1988), ce que les méthodes d'autostructuration, centrées sur l'élève, vont essayer de combler à travers l'École Nouvelle. Et pour cela, la connaissance, résulte de l'action et celle-ci se transforme à travers les développements que les intérêts et les besoins du sujet suscitent.

Le principe d'une formation autonome, constitue le point d'orgue en termes de modalité d'opérationnalisation, impliquant du même coup un principe de non directivité (*Ibid.*).

Cependant, indique l'auteur, si les intérêts et les besoins de l'élève sont incontestablement nécessaires pour assurer une dynamique à l'action, ils ne lui fournissent aucune structure et dès lors, n'en confèrent aucune à la connaissance qui en résulte. La maîtrise des savoirs constitue un préalable à la satisfaction de certains besoins ressentis. « Tous les systèmes fondés sur un projet d'autostructuration cognitive se débattent dans cette insurmontable contradiction entre la subjectivité des intérêts et l'objectivité du savoir, l'exigence d'autonomie et les pressions objectives de la connaissance » (*Ibid.*, p. 328).

La valeur de ces méthodes semble tenir au fait que dans les représentations individuelles, elles font appel à l'activité spontanée de l'élève, « une spontanéité qui est cependant cause de leur faiblesse dans la mesure où l'élève doit dégager par lui-même des structures que l'humanité a mis des millénaires à mettre à jour » (*Ibid.*, p. 329).

En conclusion sur les deux premières perspectives pédagogiques,

pas plus que les méthodes d'hétérostructuration, celles d'autostructuration ne paraissent appropriées aux conditions requises pour l'acquisition des connaissances. Ces deux ensembles de méthodes sont en irréductible opposition, car les premières traitent l'élève en objet et centrent les situations éducatives sur les contenus tandis que les autres traitent l'élève en sujet et centrent les situations sur lui. Les unes prétendent faire acquérir le savoir par une action systématique exercée de l'extérieur sur l'élève, les autres se fondent sur la découverte ou l'invention liées aux intérêts ou besoins du sujet, les unes imposent l'hétéronomie, les autres requièrent l'autonomie. (*Ibid.*)

Au vu de l'insatisfaction qui résulte de ces deux perspectives, Not (1988), entreprend de chercher, dans les conditions de l'activité cognitive et dans les caractéristiques mêmes de la connaissance, une méthode appropriée à son développement sur le plan de chaque individu.

- Les méthodes d'interstructuration cognitive

Elles définissent selon Not (1988), une démarche génético-structurale qui constitue une sorte de synthèse des deux perspectives pédagogiques précédentes. La dimension génétique mise en exergue ici, consiste essentiellement à l'introduction de l'initiative et l'activité du sujet dans la construction de son savoir ; ce qui remet en cause du même coup tout processus de transmission ou de coaction.

À partir de l'exploitation des effets structurants des contenus culturels, les méthodes d'interstructuration cognitive arrachent « l'élève aux aléas et aux lenteurs d'une redécouverte totale et elle rend inutile tout recours à un quelconque camouflage d'une directivité qui n'ose pas dire son nom » (*Ibid.*).

Aussi, l'auteur pense que ces méthodes correspondent mieux aux fins assignées au processus éducatif qui vise l'épanouissement maximum de l'élève. C'est du reste ce qu'il semble conclure avec force « une éducation fondée sur l'interstructuration du sujet et de l'objet le libère de toute tutelle et par l'importance qu'elle attribue à l'action, elle lui permet d'accroître simultanément son savoir et son être » (*Ibid.*, p. 330).

Pour en revenir au questionnement en début de section, nous croyons que les méthodes cognitives fondées sur l'interstructuration semblent être associées de façon positive à une acquisition optimale des connaissances par l'élève et par conséquent à une réduction des difficultés que celui-ci rencontre dans son rapport au savoir.

De ce constat, nous sommes enclins à penser que ces méthodes semblent les mieux indiquées pour guider l'intervention éducative chez les personnels scolaires dans une perspective de réduction de l'échec et du redoublement aussi bien dans les systèmes scolaires occidentaux, qu'africains.

2.3 Représentations sociales et MIE

Dans cette section, nous examinons la relation entre les RS et les MIE. L'approche conceptuelle développée par Morandi (2005), à propos de la perspective

cognitive sur la “ connaissance professionnelle” des enseignants, l’apport des théories de l’esprit dans l’exploration de la pensée pédagogique, nous est apparue pertinente.

L’auteur identifie les théories de l’esprit à ce que des sujets (ici les enseignants) savent sur les états mentaux des autres (les élèves) et la façon dont ils sont reliés aux leurs, comme inférences prédictives et stratégies sur lesquelles ils fondent leur action et leur pensée. Le principe à l’œuvre est celui de l’attribution : « la capacité à prédire, expliquer, comprendre un état mental inobservable, une compréhension implicite d’états mentaux tels que la croyance, l’ignorance, la connaissance » (*Ibid.*, p. 4).

En résumé selon Morandi (*Ibid.*) la trame des modèles pédagogiques, des scénarios ou hypothèses qui règlent les pratiques enseignantes, modélisant le lien entre manières d’enseigner et manières d’apprendre serait la représentation du fonctionnement de l’esprit de l’élève « Nos représentations de l’esprit de l’élève ne constituent-elles pas l’esprit du maître ? » (*Ibid.*, p. 4).

A travers le modèle des théories de l’esprit, l’auteur livre une autre interprétation de l’exercice d’une connaissance et sa logique conative.

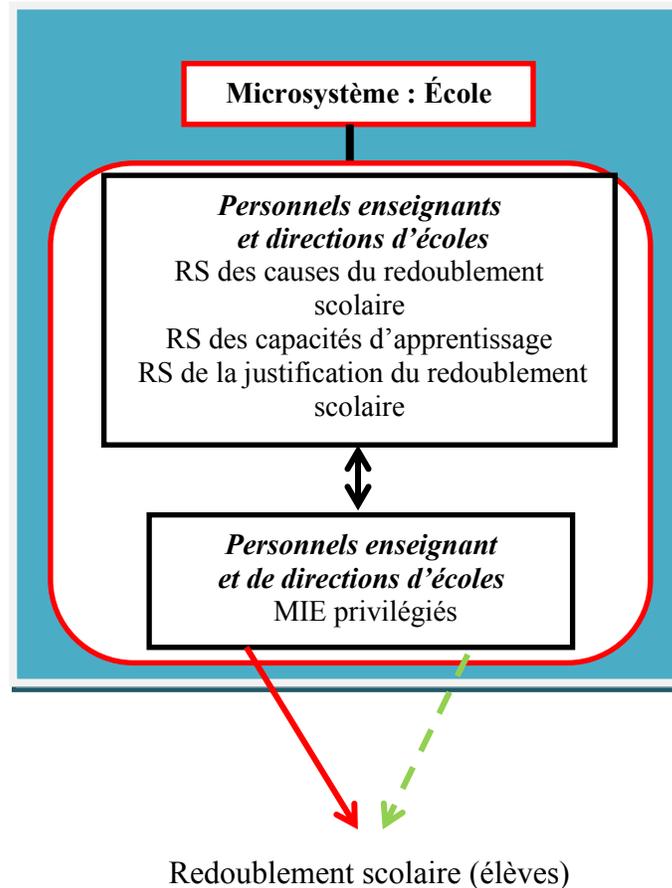
Et dans l’illustration de cette interrelation entre le système de représentation de l’enseignant et les modèles pédagogiques mis en œuvre, Morandi (2005), fait usage de l’expression conater : « nous concevons, ce que nous expectons » (*Ibid.*).

2.4 Représentations sociales et MIE dans une AE

La figure 7 ci-après illustre l’interrelation entre les deux principaux construits - composantes conatives- du cadre conceptuel dans une approche écosystémique.

Figure 7

Interrelations entre composantes conatives du microsystème



Les variables composant le microsystème à l'étude reflètent deux composantes conatives soient les RS et les MIE valorisés par des enseignants et des directions d'établissements agissant au niveau du microsystème école. Les RS n'existent qu'en fonction d'objets symboliques stratégiques pour une entité sociale. Ces objets sont, dans le cadre de notre modélisation :

- A. Les représentations des déterminants sociaux de l'apprentissage (caractéristiques cognitives des élèves selon le milieu de provenance), ainsi que des causes et l'utilité du redoublement. Ces dernières font l'objet d'une description informelle commune et stable (savoirs de sens commun, réifiés) au regard d'objets stratégiques agissant sur les probabilités de classement des élèves en situation de redoublement ;

- B. la conception que des enseignants et des directions d'écoles véhiculent au regard de l'intervention éducative (dimension pédagogique) efficace dans un système scolaire donné, soit les MIE.

3. FINALITÉ ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Ce sous-chapitre présente la finalité et les objectifs de la recherche

Objectif général

Déterminer, dans le microsystème qu'est l'école au post-primaire général public, les caractéristiques de deux composantes conatives, à savoir, les représentations sociales et les modèles d'intervention éducative valorisés chez des enseignants et des directions d'écoles au regard du redoublement d'élèves habitant la région du Centre-Ouest du Burkina Faso.

Cet objectif général se décline en trois objectifs spécifiques :

- 1) Identifier les RS d'enseignants et de directions d'écoles au regard des causes et de l'utilité du redoublement des élèves.
- 2) Décrire les MIE caractérisant les pratiques de ces personnels scolaires.
- 3) Décrire la relation différenciée des variables de l'écosystème scolaire avec les RS et les MIE de ces personnels au regard des causes et de l'utilité du redoublement scolaire en tenant compte des fréquences réelles du redoublement dans les écoles de la région.

TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre définit la méthodologie proposée dans le cadre de cette étude. Il présente le devis de recherche utilisé, la population de référence de l'étude, la description de la méthode d'échantillonnage et de l'échantillon de l'étude, la définition opérationnelle des variables retenues, la description des méthodes de recueil des données, leur validité et fidélité ainsi que les méthodes d'analyse des résultats.

1. TYPE DE RECHERCHE

Le devis de recherche utilisé est celui d'une étude descriptive quantitative. Selon Fortin (2010), la recherche descriptive quantitative vise à découvrir de nouvelles connaissances et à décrire des phénomènes existants. D'après l'auteure, ce type d'étude est utilisé quand le niveau de connaissances sur un sujet donné est nul ou faible, ce qui présage la dimension exploratoire de l'étude. Notre recherche s'est située dans ce champ, vu que nous avons essayé d'obtenir une compréhension préliminaire des caractéristiques de deux composantes conatives (RS et MIE) chez des enseignants et des directions d'écoles en relation avec le redoublement d'élèves burkinabè.

En effet, nous n'avons pas connaissance d'une étude sur ce type d'interaction dans une approche écosystémique, dans un contexte urbain et rural du système éducatif burkinabè.

L'étude est aussi descriptive, car nous avons dressé un premier portrait général des structures représentationnelles desdits intervenants scolaires se rapportant à des objets symboliques.

Par ailleurs, Fortin (*Ibid.*), identifie trois types d'études descriptives quantitatives : l'étude descriptive simple, l'enquête descriptive et l'étude de cas. Notre étude a renvoyé à une enquête descriptive dont les principaux buts selon l'auteure sont de recueillir de l'information factuelle sur un phénomène existant auprès d'un groupe déterminé de personnes afin de décrire leurs opinions, leurs attitudes et de faire des comparaisons et des évaluations. Dans le cas de la présente étude, la dimension évaluative était absente.

2. POPULATION DE RÉFÉRENCE DE L'ÉTUDE

La population de référence d'une étude, encore appelée population cible est « l'ensemble des personnes qui satisfont aux critères de sélection définis d'avance et qui permettent de faire des généralisations » (Fortin, *Ibid.*, p. 225). Pour le cas présent, il s'agissait d'enseignants et de responsables d'établissements d'enseignement post-primaire général public du pays. Le restricteur à cet égard a consisté dans la limite de définition de la population réelle de l'étude aux enseignants et au personnel de direction des écoles de la région du Centre-Ouest du Burkina Faso.

Les critères d'inclusion ci-après définissent la population cible et ont été pris en compte : i) être un enseignant ou une enseignante qui dispense effectivement une des disciplines enseignées dans l'enseignement post-primaire général public; ii) sur le plan de la situation administrative, l'enseignant devait être fonctionnaire, contractuel de l'État, fonctionnaire/contractuel de l'État en train d'effectuer le service national de développement (SND)²⁵, stagiaire de l'École normale supérieure (ENS) ou de l'Institut des sciences (IDS)²⁶.

Par contre les personnels enseignants du post-primaire général public qui présentaient les caractéristiques suivantes se rapportant à leur situation administrative ont été exclus de la population cible : i) les volontaires accomplissant le SND, ii) les bénévoles, vacataires et autres agents communaux. Ces critères d'exclusion sont justifiés par la situation administrative précaire de ces sujets qui aurait pu constituer un obstacle à l'établissement d'un échantillon homogène. Enfin, nous avons exclu l'enseignement post-primaire général privé du champ de l'étude, afin d'éviter les biais, car les intervenants scolaires, notamment enseignants dans ces établissements d'enseignement, surtout en milieu rural, sont le plus souvent ceux du public qui y monnayent leurs services.

²⁵ Le SND est un service national obligatoire à caractère civique accompli par le fonctionnaire/ contractuel (âgé de 18 à 30 ans) pour une durée de 12 mois effectifs, à l'issue de laquelle il est libéré de ses obligations et retrouve toute la plénitude de sa profession.

²⁶ Les élèves professeurs issus de ces deux écoles sont affectés pour une période de temps déterminée, à l'issue de leur formation théorique, dans les lycées et collèges d'enseignement général, en vue de leur stage pratique.

La population accessible désigne « la portion de la population cible que l'on peut atteindre » (*Ibid.*, p. 225). Conformément à notre objet d'étude, elle renvoie à la portion de la population cible que sont les enseignants et les directeurs/proviseurs de collèges ou de lycées publics d'enseignement général de la région du Centre-Ouest. Au plan numérique cela donnait un effectif total de 657 enseignants²⁷, 74 responsables d'établissements publics d'enseignement post-primaire général, établi à partir des statistiques scolaires disponibles les plus récentes (Gouvernement du Burkina Faso, 2014).

3. DESCRIPTION DE LA MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE ET DE L'ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE

Ce sous-chapitre décrit les méthodes d'échantillonnage et l'échantillon auquel nous sommes parvenus pour la population constituée par les enseignants et les responsables d'établissements publics d'enseignement post-primaire de la région du Centre-Ouest.

3.1 Échantillonnage des personnels enseignants

Dans un premier temps, à partir des données disponibles quant à la répartition de l'effectif enseignant par école dans les différentes provinces de la région du Centre-Ouest du Burkina Faso, nous avons effectué un échantillonnage en grappe des institutions dont le personnel serait ciblé par notre recueil de données. Pour ce faire, nous avons appliqué à la sélection de chaque grappe d'institutions deux critères de stratification dichotomique (genre des personnes enseignantes et urbanité ou ruralité de la localisation de chaque école). Nous avons ensuite appliqué un double critère de pondération à la détermination des écoles composant chaque grappe. D'une part, nous avons tenu compte du poids démographique du personnel scolaire et du nombre d'écoles dans chacune des provinces en fonction du poids démographique total de ces personnels et, d'autre part, nous avons tenu compte du poids des genres au sein de ces répartitions.

²⁷ Voir annexe B

- Calcul de la taille échantillonnale cible requise pour assurer une représentativité minimale.

Dans un premier temps, à partir de la population de référence régionale constituée de 657 enseignants, nous avons effectué un calcul de la taille échantillonnale minimale requise en vue d'obtenir un échantillon ayant une puissance statistique suffisante pour permettre une généralisation relative de nos résultats.

Le minimum garantissant une représentativité échantillonnale était égal à 191 sujets pour une population théorique de 800 individus avec une marge d'erreur à 3 % et un intervalle de confiance de 95 % ($Z = 1,96$). La population hypothétique étant de 18 % supérieure à la population réelle, l'amplification permettait d'obtenir un échantillon minimum cible dépassant proportionnellement d'autant le seuil de représentativité requis.

Toutefois, nous avons retenu un effectif ciblé de 199 sujets, soit huit sujets en plus en vue de palier les éventuels désistements (mortalité expérimentale).

Ensuite, tenant compte de la proportionnalité sur le plan du genre dans la région (51 % d'hommes et 49 % de femmes), nous avons procédé à une pondération qui répartit l'effectif ciblé de 199 enseignants entre hommes ($N_{\text{minimum}} = 100$) et femmes ($N_{\text{minimum}} = 99$).

De même ce travail de pondération a pris en compte le poids démographique de chacune des quatre provinces constitutives de la région sur le plan du personnel enseignant. Le tableau 9 indique les résultats qui s'y rapportent.

Tableau 9
Effectif ciblé des enseignants par province en proportion du poids démographique en personnel enseignant

Région/provinces	Proportion de l'effectif enseignant par province/ effectif total des enseignants de la région	Effectif ciblé au vu du %
CENTRE-OUEST		
BOULKIEMDE	41	82
SANGUIE	33	66
SISSILI	16	32
ZIRO	10	20
TOTAL	100	199

En ciblant un échantillon représentatif, stratifié, de 199 enseignantes et enseignants et en tenant compte du poids démographique des provinces, nous avons obtenu dans la seule province du Boulkiemde 5 établissements d'enseignement post-primaire général publics (CEG de Sakoinse, lycée départemental de Kokologho, lycée municipal de Koudougou, lycée provincial de Koudougou et le CEG de Gouim) qui totalisent 140 enseignants (soit 70 % approximativement de la taille minimale échantillonnale prévue). Ensuite, nous avons procédé à la répartition des 59 sujets restants entre les trois autres provinces par la prise en compte :

- ✓ de 3 établissements d'enseignement post-primaire général publics situés dans le Sanguie (CEG de Zoula, lycée municipal de Réo, lycée provincial de Réo) qui ont totalisé 57 enseignants ;
- ✓ de 2 établissements d'enseignement post-primaire général publics situés dans la Sissili (lycées municipal et provincial de Léo) qui ont totalisé 41 enseignants ;
- ✓ de 2 établissements d'enseignement post-primaire général publics localisés dans le Ziro (lycées provincial et départemental de Sapouy) qui ont totalisé 21 enseignants.

Le choix de ces écoles a été basé essentiellement sur la forte concentration des enseignants qui les caractérise. Par ailleurs, les écoles retenues étaient réparties entre quatre communes urbaines (Koudougou, Réo, Léo, Sapouy) et trois communes rurales (Kokologho, Nandiala et Cassou²⁸) ; ce qui présentait l'avantage de réduire les biais d'échantillonnage.

Nous n'avons pas privilégié dans ce choix, les localités de la région présentant un taux élevé de redoublement compte tenu du fait que ce critère ne fonde pas notre cadre conceptuel. L'orientation principale de ce cadre conceptuel, comme examiné en supra étant plutôt porté vers l'identification des caractéristiques des composantes conatives d'un groupe d'intervenants scolaires en relation avec le redoublement scolaire.

²⁸ Le lycée provincial de Sapouy a été remplacé au moment du recueil des données par le CEG de Cassou pour des raisons que nous expliquons plus loin.

L'échantillonnage final était donc de type échantillon par grappes c'est-à-dire constitué d'établissements échantillonnés dont les enseignants accepteraient de compléter le questionnaire sur une base volontaire. L'échantillon ciblé représentait le seuil minimal à partir duquel on pourrait le considérer représentatif, *post-hoc*.

3.2 Échantillonnage des directions d'établissements d'enseignement post-primaire général publics

Au vu de la description susmentionnée, nous avons un échantillon de directions (minimum 1 directeur par école) de $7 + 3 + 2 + 2 = 14$ directions d'écoles comme seuil minimal d'échantillon. Deux censeurs (collaborateurs immédiats des proviseurs de lycées) ont été aussi pris en compte au titre des deux principaux lycées de Koudougou, au vu du large effectif du personnel enseignant qui y est constaté. Les 14 directions d'école étant considérées comme assurées, le calcul d'un échantillon représentatif (aléatoire) ne s'appliquait pas et l'échantillon en serait un de convenance dont la représentativité se calculerait *post-hoc* mais qu'on souhaitait le plus près possible de la population de référence.

4. DÉFINITION OPERATIONNELLE DES VARIABLES

○ Avant-propos

Les variables à l'étude sont, à la base, de trois ordres et ont été obtenues à partir de différentes sources. Il s'agit de (i) variables indépendantes (ii) variables modératrices et (iii) d'une variable dépendante. Nous en conservons ici la description bien que, pour des motifs associés à la qualité de la donnée disponible au regard des statistiques relatives au taux de redoublement, le devis de recherche mis en œuvre n'ait pas permis de recourir à des modèles prédictifs, mais plutôt à des variantes plus ou moins sophistiquées de modèles statistiques descriptifs.

Ainsi, si nous avions disposé tel que préalablement prévu, de données permettant d'associer chaque personne enseignante à une fréquence particulière de redoublement d'élèves de sa classe ou de ses classes pour une année donnée, nous aurions pu recourir à des procédures de calculs prédictifs complexes du type des modèles de régression logistique linéaires (modèle log-linéaire complexe) ou non linéaires pour variables

polythomiques ou encore, à moindre précision, du type des modèles de régression hiérarchique multiples. Ce type de modèle postule une relation réelle de dépendance et une fonction de prédiction par rapport à laquelle le rôle spécifique de variables modératrices attribué à nos construits conatifs aurait pu être mis en perspective (Menard, 2002; Darroch et Ratcliff, 1972).

Cependant, dans la réalité, les données obtenues quant aux taux de redoublement étant fonction de chaque établissement et non de chaque répondant à notre enquête, la stabilité de la fonction de prédiction ne pouvait être assurée ni, à plus forte raison, l'affirmation d'une logique causale. Néanmoins, la documentation de notre troisième objectif spécifique requerrait que le lien relatif entre les intervenants d'un établissement, les caractéristiques descriptives à cet égard (variables indépendantes), leur profil au plan conatif (originellement, variables modératrices ou médiatrices) d'une part et, d'autre part les caractéristiques de répartition des taux de redoublement soient élucidées. Il était possible de le faire en recourant à la fois au calcul des mesures d'association entre les divers types de variables et l'intégration de ces dernières dans un modèle plus complexe comme le permet le recours aux analyses de correspondances multiples (ACM). Ceci requerrait que nous procédions à une transformation des variables conatives, de nature scalaire à l'origine, en variables catégorielles ordinales, tel qu'elle sera explicitée à la section 5.3 du présent ouvrage.

4.1 Variables indépendantes

Selon Mace et Pétry (2000), une variable indépendante est une variable dont le changement de valeur influe sur celui de la variable dépendante. Les variables indépendantes de l'étude proviennent des caractéristiques environnementales considérées dans le modèle qui ont été mesurées par le questionnaire administré aux sujets de l'échantillon. Ces caractéristiques environnementales ont été scindées d'une part, en composante physique et d'autre part, en composante ontologique.

4.1.1 Composante physique

La composante physique retenue renvoie à des variables indépendantes relevant spécifiquement du microsystème école : la taille de la classe et le matériel didactique.

- Taille de la classe

Cette variable devait être mesurée en fonction de la perception que s'en font les sujets de l'échantillon par rapport à l'état des lieux à partir d'une échelle de type Likert à cinq points allant de 1, « tout à fait en désaccord » à 5, « tout à fait d'accord ».

- Matériel didactique

La réponse des sujets de l'échantillon devait être aussi mesurée au niveau de l'item à partir d'une échelle de type Likert à cinq points allant de 1, « tout à fait en désaccord » à 5, « tout à fait d'accord ».

4.1.2 Composante ontologique

Elle a comporté des variables indépendantes se rapportant aux renseignements sociodémographiques des sujets de l'échantillon : appartenance professionnelle, genre, âge, qualification (niveau de formation générale initiale et professionnelle) et expérience professionnelle (durée). Il y a aussi la commune de résidence des enseignants et du personnel de direction, l'encadrement pédagogique dont ils bénéficient, les critères qui fondent leur décision de recommander le redoublement scolaire.

- Profession

Deux dimensions ont été incluses dans la rubrique des renseignements sociodémographiques du questionnaire adressé aux sujets de la population échantillonnale, leur permettant de s'identifier : enseignant ou responsable d'établissement. La profession des sujets de l'échantillon est une variable catégorielle nominale. « Dans l'échelle nominale, par définition, chacune des modalités de la variable est équivalente aux autres » (Carricano, Bertrandias et Poujol, 2011, p. 15).

- Genre

Le genre des sujets de l'échantillon est une variable catégorielle nominale dichotomique codée (1) Homme et (2) Femme. Une variable catégorielle est dite dichotomique lorsqu'elle présente seulement deux catégories pour classer les sujets (Fortin, 2010).

- Âge

L'âge des sujets de l'échantillon est une variable catégorielle ordinale reflétée par une question portant sur la tranche d'âge dans laquelle ces derniers se situaient au moment de l'enquête.

Cinq valeurs ont été associées à cette variable : inférieure (<) à 25 ans ; 25 à 30 ans ; 31 à 40 ans ; 41 à 50 ans et supérieure (>) à 50 ans. « L'échelle ordinale est une échelle de classement. Elle a pour principe d'affecter des nombres aux modalités dans le but de refléter un ordre sous-jacent » (Carricano *et al.*, *Ibid.*).

- Formation générale initiale

Le niveau de formation générale initiale des sujets est une variable catégorielle ordinale qui devait être mesurée par une question portant sur le diplôme le plus élevé obtenu au moment de l'enquête. Cette variable a présenté 6 valeurs, cinq reflétant le niveau réel de progression de la diplomation : Baccalauréat, DEUG²⁹, Licence/Bachelor's, Maîtrise/Masters, Doctorat/Ph.D, et la sixième devait permettre au répondant de faire état d'un niveau non prévu dénommé Autre, (précisez).

- Formation professionnelle

Le niveau de formation professionnelle des sujets est une variable catégorielle ordinale qui devait être mesurée par une question portant sur le diplôme pédagogique le plus élevé obtenu au moment de l'enquête. Cette variable était structurée autour de 6 valeurs, les cinq premières reflétaient le niveau réel de progression de la diplomation : Certificat d'aptitude des maîtres de l'éducation physique et sportive (CAMEPS), Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement dans les collèges d'enseignement général (CAP-CEG), Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire

²⁹ Diplôme d'études universitaires générales

(CAPES). La sixième devait permettre au répondant de faire état d'un niveau non prévu : Autre, (précisez).

- Expérience professionnelle

L'expérience professionnelle des sujets est une variable ordinale qui devait être mesurée par une question portant sur la tranche d'années de service dans laquelle ces derniers se situaient au moment de l'enquête. Cinq valeurs ont été associées à cette variable : 0 à 5 ans ; 5 à 10 ans ; 10 à 15 ans et 15 à 20 ans et supérieure (>) à 20 ans.

- Suivi et encadrement pédagogiques

Le suivi et l'encadrement pédagogiques devaient être mesurés à l'aide de deux types de variables auprès des sujets de l'échantillon (enseignants et responsables d'écoles) : d'une part, à partir d'une variable nominale dichotomique mesurée par une question portant sur l'effectivité ou pas de visites de classes ou de supervision reçus au cours des deux années précédant le moment de l'enquête et d'autre part, à partir d'une variable continue portant sur leur durée en heure.

- Statut de la commune de résidence

Le statut de la commune de résidence des sujets de l'échantillon est une variable catégorielle nominale dichotomique codée (1) Urbain et (2) Rural.

- Critères catégorisés du redoublement scolaire

La variable critères catégorisés du redoublement scolaire est de type catégoriel nominal et devait être créée à partir du classement des énoncés des sujets de l'échantillon. Elle visait la mesure des critères privilégiés dans la recommandation du redoublement scolaire. Des valeurs devaient lui être associées à l'issue de la collecte et du traitement des données.

4.2 Variables modératrices

D'après Aktouf (1987, *In Lenoir et al.*, 2012), une variable modératrice, comme son nom l'indique, est celle qui modère la relation entre les variables dépendantes et indépendantes en lui apportant un éclairage complémentaire, relativisant et précisant sa signification.

Les variables modératrices de l'étude, en lien avec notre cadre conceptuel se rapportent aux caractéristiques de deux composantes conatives en relation avec le redoublement scolaire, soient les RS et les MIE privilégiés par les enseignants et les directions des écoles. Il s'agit par conséquent au regard des orientations théoriques de mesurer d'une part, les variables se rapportant aux RS et d'autre part, les variables se rapportant aux MIE véhiculés par ce groupe d'intervenants scolaires.

L'annexe D décrit de façon schématique les interrelations entre les variables constitutives susmentionnées du modèle de recherche.

4.2.1 Représentations sociales

Les variables ayant trait aux RS (savoirs de sens commun, réifiés) sont les représentations des capacités d'apprentissage des élèves et celles des causes et de la justification du redoublement scolaire.

Il s'agit au total de 27 variables ordinales qui constituent la section 2 du questionnaire et qui sont en relation avec l'objectif spécifique 1 de la recherche, soit l'identification des RS d'enseignants et de directions d'écoles échantillonnés au regard des causes et de l'utilité du redoublement des élèves.

4.2.2 Modèles d'intervention éducative véhiculés

Les variables se rapportant aux MIE véhiculés par les enseignants et les directions d'écoles sont :

- Leurs conceptions sociales vis-à-vis des finalités éducationnelles ;
- leurs conceptions psychologiques relatives aux processus d'apprentissage et, plus particulièrement, des démarches d'apprentissage et de leurs modalités d'application (médiation cognitive) ;

- leurs représentations de la fonction des savoirs scolaires et de leur stratification sociale.

Cela fait un total de 45 variables ordinales qui constituent la section 3 du questionnaire et qui sont en lien avec l'objectif spécifique 2 de la recherche, soit l'identification des MIE privilégiés par les sujets des établissements échantillonnés au regard des caractéristiques des MIE qui ont fait l'objet de conceptualisation.

Les variables se rapportant aux RS et aux MIE véhiculés par les enseignants et les directions des écoles dénotent des croyances, des attitudes et des pratiques que la mesure des construits (traits latents) précédemment mentionnés devait nous permettre d'objectiver.

4.3 Variable dépendante

D'après Demers (1993, *In Lenoir et al.* 2012), une variable dépendante est celle qui varie en fonction des changements apportés à la variable ou aux variables indépendantes ou modératrices et qui est sous l'influence de celles-ci. Le redoublement scolaire constitue la variable dépendante dans le modèle en tant que variable catégorielle ordinaire : pourcentages approximatifs de redoublement observés (catégorisés) au cours des années scolaires 2013/2014 et 2014/2015 pour l'ensemble des écoles du post-primaire général public de la région du Centre-Ouest où le questionnaire a été distribué. Des valeurs devaient lui être associées à l'issue de la collecte et du traitement des données.

5. DESCRIPTION DES MÉTHODES DE RECUEIL DES DONNÉES

Nous avons fait le choix du questionnaire en vue de colliger les données visant à répondre à la question de recherche. Selon Fortin (2010), le questionnaire à travers ses caractéristiques est indiqué dans la collecte d'informations sur les attitudes, les opinions et les comportements.

La présente enquête étant basée sur la documentation des structures représentationnelles et des MIE qu'elles induisent de la part d'intervenants éducatifs, le choix du questionnaire y trouvait sa principale justification.

À propos du recueil des données se rapportant spécifiquement aux RS, Abric (2005) indique que les méthodes classiques d'entretiens, de questionnaires ou de focus group sont toutes appropriées pour l'exercice comme en témoigne la quasi-totalité des études de représentations qui reposent sur la production verbale des individus ou des groupes.

Par ailleurs, cet outil, nous apparaissait plus souple au regard de sa structure et de son administration (*Ibid.*), sans pour autant nier la pertinence d'autres méthodes de collecte, notamment les techniques d'association pour ce type d'étude. En outre, nous avons adopté le questionnaire auto-administré compte tenu du fait que les sujets de notre échantillon étaient fortement scolarisés et qu'ils étaient locuteurs français.

6. ÉLÉMENTS D'INFORMATION QUANT AUX INSTRUMENTS DE RECUEIL DES DONNÉES

Une seule version de questionnaire³⁰ a été utilisée dans le cadre du recueil des données. Elle s'adressait à la population échantillonnale constituée par les enseignants et les responsables d'établissements publics d'enseignement post-primaire général de la région du Centre-Ouest.

Avec un potentiel de 258 enseignants prévus être rejoints, nous avons envisagé au total la diffusion de $258 + 14 = 272$ questionnaires³¹ (en ciblant un questionnaire unique pour les directions et les enseignant-e-s) donc une marge de $258 - 199 = 60$ questionnaires (soit 23%) en plus permettant de faire face au risque de la mortalité expérimentale.

Trois parties distinctes, constituées majoritairement d'items à choix de réponse structurent le questionnaire, chacune se référant i) aux caractéristiques sociodémographiques, ii) aux RS (structure et contenu) et iii) aux MIE véhiculés.

La section "caractéristiques démographiques" devait permettre de faire la distinction entre les différents statuts professionnels.

Il est possible de constituer une banque d'énoncés (items) à partir de questionnaires existants en vue de la confection d'un nouveau questionnaire conforme aux objectifs d'une recherche (Fortin, 2010). C'est la démarche que nous avons suivie

³⁰ Voir Annexe E

³¹ Se référer à l'annexe C portant sur l'échantillonnage final en vue de comprendre la logique de la sommation.

afin de disposer du questionnaire qui a fait l'objet d'administration. Les instruments à partir desquels, nous nous sommes inspirés étaient validés.

Les items ayant trait aux représentations des bases, des justifications et des effets du redoublement véhiculés par les répondantes et les répondants ont été inspirés des travaux de Boraita et Marcoux (2013), Pouliot et Potvin (2000) et de Pini (1991) sur le plan de la structure des questionnaires, mais n'en sont pas intégralement le "copié-collé".

Ils ont été mis en perspective en fonction des données disponibles concernant les fondements des pratiques du personnel enseignant africain à cet égard (Akoué, 2007; Couliadiati-Kielem, 2007; Habiyambéré, 2011; Labé, 2011; Mingat et Sosale, 2000; Ognaligui, 1999).

Ils prennent la forme d'items fermés à format de réponse de type Likert à 5 modalités indiquant le niveau de représentation autoévalué par les sujets concernant leur justification i) du redoublement scolaire, ii) des capacités d'apprentissage des élèves et celles des finalités de l'enseignement.

Les items se rapportant aux MIE véhiculés par les enseignants et les directions d'écoles ont été inspirés, sur le plan de la structure des questionnaires et des bases de reproduction adaptée, des travaux de Lenoir (1991), Lenoir, Boutet, Garant, Kalubi, Karsenti, Larose, Roy et Spallanzani (2005), Lenoir et Larose (1996) et de Larose et Lenoir (2007).

Ils prennent aussi, dans cette recherche, la forme d'items fermés à format de réponse de type Likert à 5 modalités indiquant le niveau de représentation autoévalué par les sujets concernant i) leurs conceptions sociales vis-à-vis des finalités éducationnelles, ii) leurs conceptions psychologiques relatives aux processus d'apprentissage et, plus particulièrement, des démarches d'apprentissage et de leurs modalités d'application (médiation cognitive) et iii) leurs représentations de la fonction des savoirs scolaires et de leur stratification sociale.

Les questions étaient principalement de nature fermée plus quelques-unes qui étaient ouvertes. Nous devons procéder dès la première semaine de notre arrivée à des tests préliminaires dans deux établissements non sélectionnés de la ville de Koudougou afin de nous assurer d'une compréhension commune des items utilisés et du contenu des variables (Fortin, *Ibid.*). Le but visé était de réajuster les questionnaires ou dans le cas

contraire d'en tenir compte, dans la phase de collecte proprement dite et comme limites au moment de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

7. VALIDITÉ ET FIDÉLITÉ DE L'INSTRUMENT DE RECUEIL DES DONNÉES

Selon Fortin (2010), dans la conduite de la recherche, il est important de choisir des mesures qui reflètent une image la plus exacte possible des variables à l'étude.

La mesure est par conséquent le « processus permettant de lier les concepts abstraits aux indicateurs empiriques » (Carmines et Zeller, 1979 *In*, Durand, 2003).

La fidélité et la validité sont des caractéristiques essentielles pour déterminer la qualité d'un instrument de mesure (Fortin, *Ibid.*). Ces deux caractéristiques d'après l'auteure s'évaluent en degrés, et non pas sur la base de leur présence ou absence respective, aucun instrument n'étant complètement fidèle ni valide.

Dans cette section, nous procédons d'abord à une définition des notions de facteur et de variable, puis nous décrivons la validité et la fidélité du questionnaire, notre instrument de recueil de données.

7.1 Définition des notions de facteur et de variable

Nous notons par moment dans la documentation scientifique une utilisation de ces deux notions qui peut être source de confusion pour les non avertis. C'est ce que signale Demers (1993)

On rencontre souvent l'appellation « facteur » comme substitut de l'appellation variable indépendante. La règle générale à appliquer consiste à employer le mot « variable indépendante » lorsqu'il n'y a qu'une seule cause en jeu. Le mot « facteur » est préféré pour signifier plusieurs variables indépendantes étudiées » Demers (1993, p. 92, *In* Lenoir *et al.*, 2012, p. 219).

Une plus grande précision est apportée par la suite à la notion de facteur, que nous estimons plus pertinente et à laquelle nous adhérons. Toute référence à la notion de facteur dans le cadre de la présente recherche s'y rapporte. La précision est la suivante.

Le recours au terme facteur en lieu et place de celui de variable représente une incorrection sur le plan de l'analyse des données. Ainsi en recherche en sciences humaines et sociales, un facteur représente un produit de l'analyse factorielle

regroupant des variables fortement intercorrélées au plan statistique et dont le sens ou le libellé est suffisamment commun ou complémentaire pour pouvoir être considéré en tant que reflet ou représentation d'un construit théorique consistant (Lenoir *et al.*, 2012, p. 219).

Quant à la notion de variable, elle s'oppose au terme constante pour indiquer toute caractéristique susceptible de varier entre les unités (Durand et Blais, 1997, p. 163, *In* Lenoir *et al.*, 2012).

Au terme de cette distinction, nous avons d'abord des variables fortement intercorrélées qui sont ensuite regroupées en facteurs. Le facteur est donc un « *construct* utilisé pour désigner une influence commune à différentes variables » (Kerlinger, *In* De Landsheere, 1992, p. 135).

7.2 Validité de l'instrument de mesure (questionnaire)

Les pages ci-dessous abordent successivement l'aperçu du concept de validité, le type de validité évaluée et les procédures d'évaluation de ladite validité dans le cadre de la recherche.

7.2.1 Aperçu du concept de validité

Durand (2003), définit la validité comme la relation entre la théorie et les concepts qui lui sont reliés d'une part, et la mesure d'autre part : elle est concernée par l'adéquation de la traduction du concept en mesure.

Selon Fortin (2010), elle correspond au degré de précision avec lequel le concept est représenté par des énoncés particuliers présents dans l'instrument de mesure. Cette auteure évoque la complexité de l'établissement de la validité par rapport à la fidélité, étant donné la difficulté de vérifier les déductions ou les interprétations tirées des données. « La validité ne concerne pas l'instrument de mesure lui-même, mais l'interprétation que l'on fera des résultats » (Laurencelle, 2005, *In* Durand, 2003).

Nous retenons trois principales caractéristiques de validité des instruments de recueil des données : la validité reliée au critère, la validité de contenu et la validité de construit (Fortin, *Ibid.*).

7.2.2 Type de validité évaluée

La validité de construit constitue la principale dimension de validité prise en considération par notre outil de collecte. « La validité de construit d'une mesure se rapporte à la justesse avec laquelle un instrument de mesure permet d'obtenir des résultats conformes au construit défini dans son contexte théorique » (Durand, 2003, p. 413).

Notre choix était justifié doublement au regard de la problématique et du cadre conceptuel de la recherche. D'abord, le recours à des variables ayant trait au construit de RS que sont les causes et la justification du redoublement scolaire. Ensuite, la référence à des variables se rapportant au construit de MIE véhiculés par des enseignants et des directions d'écoles : conceptions sociales vis-à-vis des finalités éducationnelles, conceptions psychologiques relatives aux processus d'apprentissage et, plus particulièrement, des démarches d'apprentissage et de leurs modalités d'application ; représentations de la fonction des savoirs scolaires et de leur stratification sociale.

Au titre des méthodes permettant d'évaluer la validité de construit, nous avons opté pour l'approche classique consistant à vérifier la structure factorielle de notre questionnaire.

L'analyse factorielle fait l'objet selon Bourque, Poulin et Cleaver (2006), d'un usage régulier en sciences sociales depuis l'avènement des logiciels de statistiques conviviaux en vue d'évaluer la validité de construit d'instruments psychométriques. Elle est définie comme une

Analyse statistique ayant pour objet la détermination de facteurs à partir d'un ensemble d'inter-corrélations entre variables. La première démarche de l'analyse factorielle consiste à calculer les coefficients de corrélation existant entre les différentes variables. On obtient ainsi une matrice des inter-corrélations. C'est à partir de cette matrice que l'on déterminera quelles sont les variables suffisamment corrélées pouvant se regrouper et constituer des facteurs. Le reste de la démarche de l'analyse consiste à évaluer le degré de saturation d'un premier facteur (critère) en rapport aux autres modalités considérées au départ dans l'évaluation de ce que l'on veut prédire ». (adaptée de De Landsheere, 1999, *In* Lenoir *et al.*, 2012, p. 227)

La présente recherche se situant dans une optique de détermination des principaux facteurs du redoublement scolaire, à partir de variables se rapportant d'une part, au

construit de RS et, d'autre part, à celui de MIE véhiculés par des intervenants scolaires le recours à l'analyse factorielle était justifié.

A travers ce terme générique d'analyse factorielle, Durand (2003), invite à distinguer deux types d'analyse que sont l'analyse factorielle exploratoire (AFE) et l'analyse en composantes principales (ACP).

Sur la différence fondamentale entre les deux techniques, Baillargeon (2003), la situe au niveau de la portion de variance que l'on cherche à expliquer : Si l'ACP s'intéresse à la variance totale présente dans la matrice de corrélation, l'AFE quant à elle se concentre strictement sur la portion de variance commune partagée par certaines variables.

7.2.3 Procédures d'évaluation de la validité des construits

À partir de quelques orientations retenues de la documentation scientifique (Carricano *et al.*, 2011; Bourque *et al.*, 2006; Durand, 2003), nous avons procédé à une AFE sur les items des sections 2 et 3 du questionnaire (RS du redoublement scolaire et des MIE véhiculés). L'objectif visé était de construire des échelles permettant de mesurer les principaux construits latents (facteurs) qui vont émerger de nos données. Les étapes ci-après ont orienté la démarche.

Première étape : détermination de l'approche selon le type de problème

L'approche à mettre en œuvre était de type exploratoire en droite ligne avec le caractère exploratoire de la recherche déjà souligné en supra. Ce qui a justifié par la suite la sélection de l'ACP. Aussi, s'est-t-il agi, d'identifier la structure sous-jacente des données et réduire le nombre de variables en quelques facteurs.

Seconde étape : préparation de l'analyse

Elle a comporté une série de vérifications préalables portant sur :

- a) le nombre de variables ou d'items correspondant aux divers domaines de référence à explorer (composantes des RS ; typologie des MIE) ;
- b) le type de variable correspondant également aux divers domaines de référence à explorer. Les variables se rapportant aux RS et aux MIE véhiculés par les deux catégories professionnelles susmentionnées dénotent des croyances, des attitudes et des pratiques que nous avons mesurées à partir d'une échelle de type Likert à

laquelle nous avons associé des valeurs. Il s'agissait donc de variables continues, avec lesquelles l'ACP fonctionne ;

- c) la taille de l'échantillon qui nécessite un minimum de 5 cas par variable insérée afin d'éviter des problèmes de stabilité, de fidélité, de la solution factorielle (Durand, 2003). Carricano *et al.*, (2011) recommandent également les 5 observations minimales tout en suggérant le ratio de 10 items par variable qui est préférable. Par ailleurs, « le nombre total d'observations doit être d'au moins 50 et il est souhaitable d'interroger au moins 100 individus » (*Ibid.*, p. 66).

✚ Troisième étape : respect des postulats

Comme pour toute démarche statistique, un certain nombre de postulats ont été examinés en vue de mieux tester l'efficacité de l'ACP. Et pour cela, nous avons eu recours aux options ci-dessous disponibles dans le menu SPSS de l'analyse factorielle.

- a) Corrélations entre les variables : vérification de la magnitude des coefficients à travers la création d'une matrice de corrélation avec toutes les variables ou items correspondant aux divers domaines de référence à explorer ;
- b) mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO) : test qui indique selon Carricano *et al.*, (2011) dans quelle proportion les variables retenues forment un ensemble cohérent et mesurent de manière adéquate un concept. « Des valeurs de KMO comprises entre 0,3 et 0,7 représentent des solutions factorielles tout juste acceptables. Il est préférable que le KMO dépasse le seuil de 0,7 » (*Ibid.*, p. 66) ;
- c) test de sphéricité de Bartlett : qui examine la matrice des corrélations dans son intégralité et fournit la probabilité de l'hypothèse nulle selon laquelle toutes les corrélations sont de zéro (*Ibid.*).

✚ Quatrième étape : choix de la méthode d'extraction

D'après Carricano *et al.*, (*Ibid.*), choisir un nombre de composantes principales, c'est arbitrer entre la volonté de résumer les données qui pousse à en retenir peu et celle de ne pas déformer excessivement l'information. Deux critères, dont les options sont aussi disponibles dans le menu SPSS de l'analyse factorielle, ont été utilisés :

- a) *L'*« *eigenvalue* », ou règle des valeurs propres ou règle de Kaiser Guttman, la valeur propre représentant la quantité d'information capturée par un facteur.

Aussi, un facteur qui aurait une valeur propre inférieure à 1 représenterait moins d'information, et ne devrait pas être pris en compte (*Ibid.*) ;

- b) le coude de Cattell qui se fonde selon Bourque *et al.*, (2006), sur l'interprétation du graphique de la progression des valeurs propres « *scree plot* ». Et la règle consiste à conserver le nombre de facteurs situés avant le point d'inflexion du graphique. Dans cette représentation, il faut rechercher le point (parfois les points) de cassure qui représente le nombre de facteurs au-delà duquel l'information ajoutée est peu pertinente (Durand, 2003).

Cinquième étape : Interprétation des données

Les démarches ci-après ont été mises en œuvre en vue de déterminer la combinaison de variables qui était la plus associée à chacun des facteurs significatifs.

- a) Examen de la matrice des composantes sans rotation ;
- b) examen de la matrice des composantes après rotation : selon Durand (2003), la rotation est le processus mathématique qui permet de faciliter l'interprétation des facteurs en maximisant les saturations les plus fortes et en minimisant les plus faibles de sorte que chaque facteur apparaisse déterminé par un ensemble restreint et unique de variables. Ce processus est effectué par rotation, repositionnement des axes. Dans le même sens, Baillargeon (2003), indique qu'elle vise à faciliter l'interprétation des facteurs latents extraits par l'analyse factorielle. Durand (*Ibid.*) distingue deux types de rotation : la rotation oblique permettant la corrélation entre facteurs. La méthode OBLIMIN est celle utilisée pour produire cette rotation. Et la rotation orthogonale, lorsque l'on croit qu'il est possible de déterminer des facteurs qui soient indépendants les uns des autres. Sa solution indique que chaque facteur apporte une information unique, non partagée par un autre facteur. La méthode VARIMAX est la plus fréquemment utilisée en vue de produire ce type de rotation ;
- c) identification du poids le plus élevé pour chaque variable et étiquetage des facteurs : il s'est agi de procéder à l'identification des variables (ou items) significatifs (valeur $>$ ou $= 0,40$) par ligne (Hair Tatham, Anderson et Black 1998), à la suppression des variables complexes, à l'établissement de la structure

des facteurs, à la désignation du facteur mesuré à l'aide du questionnaire et du libellé exact des items et des variables associées (Durand, 2003).

7.3 Fidélité de l'instrument de mesure (questionnaire)

Nous examinons ci-après l'aperçu du concept de fidélité, le type de fidélité évaluée et les procédures d'évaluation de ladite fidélité dans le cadre de la recherche.

7.3.1 Aperçu du concept de fidélité

Selon Fortin, (2010), la fidélité renvoie à la précision et à la constance des mesures obtenues à l'aide d'un instrument de mesure. Elle se rapporte à la capacité de l'instrument à mesurer d'une fois à l'autre un même objet de façon constante (notion de reproductibilité). Durand (2003), la ramène au plan empirique au fait qu'elle indique si en soi l'instrument est un bon instrument.

Au titre des approches permettant d'évaluer la fidélité des instruments de mesure, Fortin (*Ibid.*) en évoque trois : la stabilité temporelle à l'aide du test-retest ; la fidélité des formes parallèles ou équivalentes et la cohérence interne, selon la fidélité moitié-moitié, le coefficient alpha de Cronbach ou la corrélation interénoncés.

7.3.2 Type de fidélité évaluée

La cohérence interne est l'approche que nous avons utilisée en vue d'évaluer la fidélité de notre questionnaire. Nous n'avons pas eu recours au test- retest par exemple compte tenu du fait que l'instrument a été administré en un seul passage. Le contraire eut été impossible eu égard aux conditions de réalisation du recueil de données, notamment en l'absence de disponibilité d'un échantillon de validation préalable.

« La cohérence interne désigne l'homogénéité d'un ensemble d'énoncés servant uniquement à mesurer différents aspects d'une même variable » (Fortin, 2010, p. 408). Et nous avons fait usage du coefficient alpha de Cronbach (α) qui est « l'indice de fidélité utilisé pour estimer la cohérence interne d'une échelle composée de plusieurs énoncés » (Cronbach, 1990, *In Ibid.*, p. 409). Ce coefficient est utilisé lorsqu'il existe plusieurs choix d'établissement des scores, comme le propose l'échelle de type Likert et la

statistique alpha qui en découle permet de déterminer jusqu'à quel point les énoncés de l'échelle mesurent un concept donné de la même façon (*Ibid.*).

À propos des niveaux acceptables de coefficients de fidélité, Portney et Watkins (2008), sur la base de plusieurs ouvrages établissent quelques balises comportant une part d'arbitraire, mais qui peuvent guider dans le choix de l'instrument de mesure. « Les coefficients α de 0 à 0,50 représentent une faible fidélité, ceux de 0,50 à 0,75 suggèrent une fidélité modérée et les coefficients supérieurs à 0,75 indiquent une bonne fidélité » (*Ibid.*, p. 410).

Comme indiqué en supra, l'échelle de type Likert est le format de réponse utilisé en vue de mesurer les variables se rapportant aux RS et aux MIE véhiculés par les enseignants et les directions d'écoles faisant l'objet de l'étude. Le recours à la cohérence interne et à l'alpha de Cronbach (α) était par conséquent justifié.

7.3.3 Procédures d'évaluation de la fidélité des échelles de mesure

L'analyse de la consistance interne, consiste en une vérification de la stabilité de nos échelles de mesure dans le temps afin de s'assurer qu'elles permettent de bien mesurer les construits identifiés. Et pour cela, les principaux résultats y relatifs, portent sur :

- ✚ Les statistiques de fiabilité des échelles obtenues avec le calcul du coefficient alpha de Cronbach ;
- ✚ Les statistiques de total des éléments à travers une présentation de la moyenne, de la variance et du coefficient alpha de Cronbach de chaque échelle en cas de suppression d'items.

8. MÉTHODES D'ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse des données a comporté trois grandes étapes dont les deux premières ont été focalisées sur les variables indépendantes et les variables modératrices.

En ce qui concerne les variables indépendantes (ou de contexte) nous avons examiné les statistiques descriptives (fréquences et pourcentages) ; statistiques bivariées (mesures d'association) se rapportant aux sujets de l'échantillon.

Les analyses sur les variables modératrices ont été scindées en trois étapes : a) une construction des échelles à partir des items correspondant aux composantes des RS et la typologie des MIE (analyse factorielle exploratoire puis analyse en composantes principales, mesure de consistance interne par le calcul des coefficients d'Alpha de Cronbach); b) la vérification de l'effet des variables indépendantes, catégorielles, (tests t et ANOVA) sur les distributions des scores aux échelles de mesure des RS du redoublement scolaire ; c) la vérification de l'effet des variables indépendantes, catégorielles, (tests t et ANOVA) sur les distributions des scores aux échelles de mesure des MIE.

Enfin, sur la variable dépendante (ou variable critère dans le présent cas de figure), nous avons procédé à la vérification des structures d'association entre les variables associées aux attitudes (RS et MIE) et les données disponibles, catégorisées, quant au redoublement scolaire des élèves fréquentant le post-primaire général public dans la région du Centre-Ouest du Burkina Faso : rapport de vraisemblance (L^2), Gamma de Goodman-Kruskal³² (γ), V de Cramer (V) et l'Analyse des correspondances multiples (ACM).

9. TABLEAU SCHÉMATIQUE DE L'ÉCHÉANCIER

Le tableau 10 présente le calendrier de collecte des données qui s'est déroulée approximativement sur deux mois, soit environs 60 jours.

³² Gamma : Le Gamma est une mesure d'association symétrique pour variables ordinales. Il reflète la mesure de la différence relative entre paires discordantes et concordantes dans une liste ordonnée de paires d'observations (effectifs par catégorie). Cette mesure varie entre -1 et 1. Couplé au calcul du V de Cramer considéré comme indicateur de l'effet de taille, le Gamma est un excellent estimateur de la structure d'association entre deux variables ordinales (Goodman et Kruskal, 1954, 1963).

Tableau 10 – calendrier de la collecte des données

Province/Commune/ Localité/Etablissement	Statut commune/	F	H	Personnel enseignant	Personnel de direction
25-janv-16	Départ pour le BURKINA FASO				
3 février au 16 février 2016 (enseignants + directions + encadreurs pédagogiques)					
BOULKIEMDE					
Pré-test (enseignants + personnels de direction de l'échantillon)					
Total province		35	104	139	7
KOKOLOGHO	<i>Rural</i>	7	20	27	2
CEG DE SAKOINSE	Rural		4	4	1
LYCEE DEPART. DE KOKOLOGHO	Rural	7	16	23	1
KOUDOUGOU	<i>Urbain</i>	27	82	109	4
LYCEE MUNICIPAL DE KOUDOUGOU	Urbain	10	40	50	2
LYCEE PROVINCIAL DE KOUDOUGOU	Urbain	17	42	59	2
NANDIALA	<i>Rural</i>	1	2	3	1
CEG DE GOUËM	Rural	1	2		1
16 au 22 février 2016 (enseignants + directions)					
SANGUE					
Total province		7	50	57	3
REO	<i>Urbain</i>	7	50	57	3
CEG DE ZOULA	Rural	1	5	6	1
LYCEE MUNICIPAL DE REO	Urbain	4	14	18	1
LYCEE PROVINCIAL DE REO	Urbain	2	31	33	1
22 au 28 février 2016 (enseignants + directions)					
SISSILI					
Total province		9	32	41	2
LEO	<i>Urbain</i>	9	32	41	2
LYCEE MUNICIPAL DE LEO	Urbain	7	10	17	1
LYCEE PROVINCIAL DE LEO	Urbain	2	22	24	1
28 février au 5 mars 2016 (enseignants + directions)					
ZIRO					
Total province		3	18	21	2
SAPOUY	<i>Urbain</i>	3	18	21	2
LYCEE PROVINCIAL DE SAPOUY	Urbain		9	9	1
LYCEE DEPARTEMENTAL DE SAPOUY	Urbain	3	9	12	1
TOTAL GENERAL		54	204	258	14
5 mars au 14 mars 2016					
Vérification données questionnaires à Koudougou et Ouagadougou					
29-mars-16	Retour au CANADA				

Source : Notre enquête (février-mars 2016)

10. INFORMATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche Éducation et Sciences sociales de l'Université de Sherbrooke après avoir examiné notre proposition de recherche l'a estimé conforme aux principes énoncés dans la Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028), le 20 janvier 2016. Ce qui nous autorisait au recueil des données dans notre zone d'étude échantillonnale.

À propos du consentement éclairé des participants, nous avons estimé que les sujets étant majeurs, éduqués et libres de contraintes, la complétion du questionnaire devait correspondre à l'expression de leur consentement.

Sur les risques encourus par les personnes participantes, nous avons indiqué qu'il n'y avait aucun risque d'une part, parce que les sujets de l'échantillon n'étaient pas en situation de vulnérabilité et étaient tous majeurs (personnels enseignants et de direction des écoles) et d'autre part, les informations fournies seraient gardées confidentielles et anonymes. Elles ne serviraient que pour le but de l'étude.

Les bénéfices pour les participants renvoient surtout à une participation à l'avancement des connaissances scientifiques et probablement à une occasion de réflexion personnelle étant entendue que ce sont des structures représentationnelles par rapport à un phénomène scolaire (redoublement) et les profils de conduites enseignantes qui étaient en questionnement.

Secondairement, les personnels scolaires ayant participé au recueil de données, tout comme les gestionnaires du système d'enseignement du Burkina Faso pourraient bénéficier de l'intégration des données issues de notre recherche au plan de la formation continue et, conséquemment adapter leurs pratiques pédagogiques et leurs attitudes au regard des effets réels du redoublement sur la réussite et la persévérance scolaire des jeunes.

QUATRIÈME CHAPITRE - PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le quatrième chapitre porte sur les résultats obtenus dans le cadre de cette étude et l'interprétation qui en découle. Il comporte cinq sous-chapitres consacrés respectivement au déroulement de la collecte des données, à la présentation de la structure de l'échantillon et de la base de données, à celle des échelles de mesure obtenues, à la description de l'échantillon et aux résultats atteints par objectif et les différentes interprétations y relatifs.

1. DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES

Conformément au calendrier établi (tableau 10), la collecte des données s'est déroulée du 25 janvier au 29 mars 2016 au Burkina Faso. Deux grandes étapes l'ont caractérisé ; la première consacrée au prétest des questionnaires et la seconde, à la phase de collecte proprement dite sur le site des écoles échantillonnées.

1.1 Du prétest du questionnaire (validation de contenu)

Du 4 au 5 février 2016, nous avons procédé à Koudougou (chef-lieu de la région du Centre-Ouest) à la validation du contenu du questionnaire auprès d'enseignants et chefs de deux établissements d'enseignement général public de ladite ville ³³ (soit au total 2 responsables d'école et 4 enseignants). L'objectif visé était de nous assurer d'une compréhension commune des items utilisés et du contenu des variables (Fortin, 2010).

Il convient de rappeler que les participants à ce prétest ne faisaient pas partie de l'échantillon final retenu, ce qui constitue un principe de base du prétest en situation de validation instrumentale. Cela a permis de retenir quelques observations de forme et de fond que nous avons partagé par la suite avec les répondants en vue de limiter les biais associés à l'intelligibilité des items (validité de contenu). Les observations formulées ont concerné les sections n°1 et n°3 du questionnaire que nous avons synthétisé à l'annexe F.

³³ Il s'agit du lycée de l'Amitié et du lycée communal de Koudougou.

1.2 De la phase de collecte des données

À l'issue du prétest des questionnaires, nous avons engagé à partir du 6 février 2016 la phase de collecte proprement dite, sur le site des établissements de la région du Centre-Ouest, concernés par l'échantillon final.

En termes de stratégie générale, une fois sur le site de l'établissement d'enseignement, nous échangeons d'abord avec le premier responsable autour des informations générales renvoyant au questionnaire (but visé, consignes en vue du remplissage, confidentialité), au personnel cible visé, au contenu des trois principales sections du questionnaire et les éventuelles difficultés susceptibles d'être rencontrées dans le cadre du processus de réponse à nos questionnaires (suite aux résultats du prétest).

Le chef d'établissement se chargeait par la suite de remettre les questionnaires aux participants concernés et nous les récupérons quelques jours plus tard, avec en sus les résultats scolaires de l'établissement au cours des deux dernières années scolaires (2013/2014 et 2014/2015) écoulées.

Dans la province du Ziro, le lycée provincial de Sapouy a été remplacé par le lycée départemental de Cassou. Cassou est un chef-lieu de commune situé dans ladite province. La raison principale est liée à la suppression du niveau post-primaire sur le site du lycée provincial de Sapouy depuis l'année scolaire 2014/2015. Situation que nous avons constatée seulement sur le terrain. Ce qui nous a amenés à adopter une solution de rechange qui a consisté à soumettre le questionnaire au nombre de participants initialement visé au lycée provincial de Sapouy avec la compréhension et l'accompagnement des acteurs locaux.

2. STRUCTURE DE L'ÉCHANTILLON ET DE LA BASE DE DONNÉES

Les pages ci-après décrivent la structure de l'échantillon et celle de la base de données.

2.1 Structure de l'échantillon

Le tableau 11, ci-dessous indique la proportion des sujets de l'échantillon qui ont répondu à l'enquête par questionnaire par rapport à ceux qui devaient y répondre.

Tableau 11
Échantillon théorique et échantillon atteint

Code	Strate des répondants					
	Province	Enseignant	Proviseur	Censeur	Directeur de CEG	S/Total
Échantillon théorique						
5	Boulkiemdé	139	3	2	2	146
22	Sanguié	57	2		1	60
25	Sissili	41	2			43
44	Ziro	21	2			23
Total		258	9	2	3	272
Échantillon atteint						
5	Boulkiemdé	120	3	2	2	127
22	Sanguié	38	2		1	41
25	Sissili	34	2			36
44	Ziro	21	2			23
Total		213	9	2	3	227
% Réponse		82,6%	100,0%	100,0%	100,0%	83,5%
% Perte		17,4%	0,0%	0,0%	0,0%	16,5%

Source : notre enquête de février et mars 2016

Dans l'échantillon, 227 sujets ont répondu au questionnaire sur un effectif théorique attendu de 272 sujets, soit un taux de réponse de 83 %.

La proportion de la mortalité expérimentale (perte de réponse) observée (17 %) au niveau de l'échantillon est attribuable aux sujets enseignants et est due: i) à quelques questionnaires non récupérés pour diverses raisons dont essentiellement les déplacements des sujets préalablement échantillonnés (perception du salaire mensuel, assistance d'un conjoint malade), oublis et le manque d'intérêt desdits sujets en dépit des relances ; ii) au retrait des enseignants d'allemand de l'effectif théorique initial compte tenu du fait que cette discipline n'est plus enseignée au post-primaire général, mais plutôt à partir du secondaire général.

Un autre constat est lié aux données manquantes, fort heureusement marginales, car quelques participants, en dépit des consignes, n'ont pas renseigné certains items, probablement par méconnaissance, ou de façon non délibérée. Si dans la majorité des cas,

les chefs d'établissement, nos principaux interlocuteurs, ont joué leur rôle d'intermédiaire en termes d'éclairage, par endroits, cela a manqué. Le caractère confidentiel de l'outil de collecte ne permettait pas de retrouver les auteurs de données manquantes, dès lors que nous récupérons les questionnaires complétés.

En ce qui concerne les données manquantes et les questionnaires non transmis, soulignons qu'il s'agit là d'inconvénients reconnus par la documentation scientifique (notamment Fortin, 2010) relativement à l'enquête par questionnaire. C'est pour cela que dans l'établissement de l'échantillon théorique final, il est suggéré d'augmenter le nombre des participants afin de pouvoir assurer une meilleure représentativité de l'échantillon. Ce que nous avons fait en fonction des statistiques d'effectif disponibles au moment de la rédaction de la méthodologie. Quant à l'impact des données manquantes, nous comptons le minorer en faisant usage des différentes méthodes visant à prendre en considération la taille de l'effet, un concept statistique qui désigne à quel degré un phénomène donné est présent dans la population (Bourque, Blais et Larose, 2009).

En bref au vu de ce qui précède, la structure de l'échantillon réalisé n'était pas très distante de celle envisagée *a priori* et revêtait une puissance suffisante permettant de réaliser les analyses statistiques pertinentes à la documentation de notre question de recherche.

2.2 Structure de la base des données

Les données recueillies ont été traitées statistiquement à travers une codification de toutes les questions et des réponses proposées à l'aide du logiciel SPSS version 24.0.

Nous avons fait usage du codage existant à l'Institut national de statistique et de la démographie (INSD) du Burkina Faso pour la désignation des provinces constituant la région du Centre-Ouest³⁴ : Boulkiemdé (05), Sanguié (22), Sissili (25), Ziro (44). Selon Van der Maren (2003, *In Lenoir et al.*, 2012), coder consiste à accoler une marque à un matériel. Le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner l'information pour, ensuite la condenser, la comparer, compter et effectuer des calculs quantitatifs, si le matériel le permet, ou interpréter et raisonner (effectuer des analyses plus qualitatives).

³⁴ https://fr.wikipedia.org/wiki/Provinces_du_Burkina_Faso récupéré le 15 mai 2016.

À partir de ce codage principal, nous avons procédé à un codage des villes et des établissements publics d'enseignement post-primaire général concernés par notre échantillon, ce qui a facilité l'entrée des données par sujet dans la base des données.

La figure 8 ci-dessous, illustre la structuration de notre base de données.

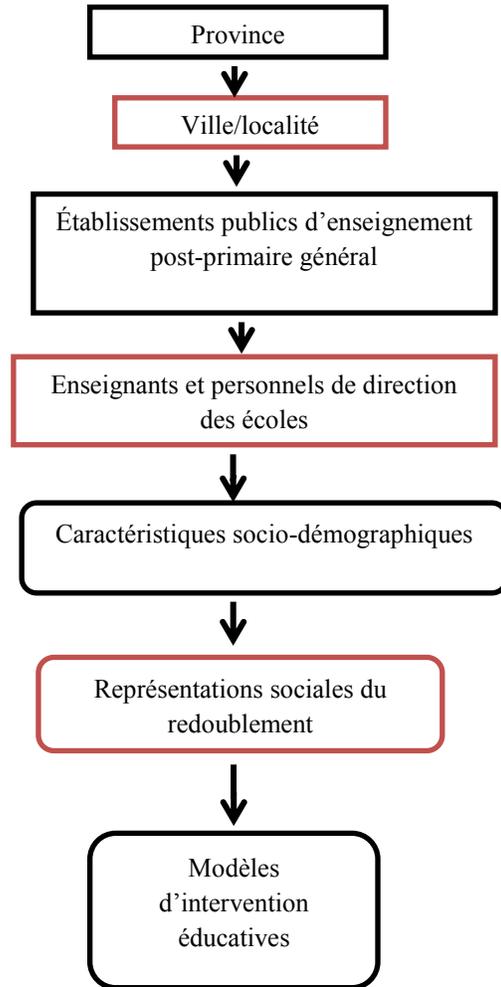


Figure 9 : structure de la base de données adaptée de la figure de Habiymbere (2011)

Source : notre enquête de février et mars 2016

3. PRÉSENTATION DES ÉCHELLES DE MESURE

Comme indiqué dans la méthodologie, notre échantillon était constitué d'enseignants et de responsables d'établissements publics d'enseignement post-primaire général qui ont accepté librement de participer à l'enquête.

Suite au recueil des données et à l'élaboration de la base consécutive, nous avons procédé à des analyses factorielles exploratoires sur les items renvoyant aux sections consacrées aux RS du redoublement et aux MIE privilégiés dans l'échantillon. L'objectif était de mieux cerner la structure factorielle du questionnaire d'une part, et d'autre part, de vérifier à posteriori le degré de validité et de fidélité du questionnaire administré à la principale population cible, soit les enseignants et les responsables d'établissements publics d'enseignement post-primaire général de la région du Centre-Ouest.

Le sous-chapitre présente dans les sections suivantes les différentes échelles de mesure obtenues.

3.1 Échelles de mesure des RS du redoublement

En premier lieu, l'analyse factorielle exploratoire (AFE) a été réalisée sur les 27 items ordinaux qui constituent la section 2 du questionnaire (représentation sociale du redoublement scolaire). Aussi, au vu du caractère exploratoire de la recherche et de la nature ordinale des items, dans un second temps, nous avons procédé à une analyse factorielle en composantes principales (ACP), en vue d'identifier la structure sous-jacente des données et réduire le nombre de variables en quelques facteurs.

Compte tenu de la puissance statistique minimale requise pour cette analyse, Durand (2003) recommande un minimum de 5 cas par variable insérée afin d'éviter des problèmes de stabilité, de fidélité, de la solution factorielle.

Carricano *et al.*, (2011), recommandent également les 5 observations minimales tout en suggérant le ratio de 10 items par variable qui est préférable. Par ailleurs, « le nombre total d'observations doit être d'au moins 50 et il est souhaitable d'interroger au moins 100 individus » (*Ibid.*, p. 66).

Cette première vérification a permis de noter un nombre total de 227 sujets, soit 8 sujets par item, ce qui convient *a minima* pour l'ACP, au vu de ce qui précède.

Comme pour toute démarche statistique, nous avons pris en compte les postulats requis en vue d'une mise en œuvre efficace de l'ACP.

D'abord, il s'est agi d'inspecter la matrice de corrélation inter-items obtenue à l'aide de l'option coefficients de SPSS ; cela a permis d'identifier plusieurs coefficients significatifs et supérieurs à 0,3. Ensuite, nous avons noté une valeur de 0,70 relativement à la mesure d'adéquation de l'échantillonnage, l'indice-Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) ; ce qui correspond à la valeur minimale suggérée par Kaiser (1974). L'indice KMO selon Carricano *et al.*, (*Ibid.*) indique dans quelle proportion les variables retenues forment un ensemble cohérent et mesurent de manière adéquate un concept.

Puis, le test de sphéricité de Bartlett s'est révélé significatif ($p < 0,001$). Le respect des trois indices susmentionnés nous a confirmé la possibilité de poursuivre l'ACP à partir de la matrice de corrélation inter-items.

Le tableau 12 présente les valeurs propres associées aux 27 composantes principales extraites et leur pourcentage de variance expliquée.

Tableau 12
Items section 2 : valeurs propres et pourcentages de variance expliquée

Composantes	Valeurs propres initiales		
	Total	% variance	% de variance cumulée
1	4,172	15,452	15,452
2	3,248	12,029	27,481
3	1,685	6,242	33,723
4	1,621	6,005	39,728
5	1,312	4,86	44,588
6	1,253	4,642	49,23
7	1,167	4,323	53,553
8	1,115	4,129	57,683
9	1,017	3,765	61,448
10	0,97	3,592	65,041
21	0,469	1,738	92,343
22	0,438	1,624	93,967
23	0,417	1,544	95,511
24	0,369	1,365	96,876
25	0,32	1,185	98,06
26	0,285	1,057	99,117
27	0,239	0,883	100

Le tableau 12 suggère que neuf facteurs ou composantes (deux premières colonnes surlignées en jaune) ont une valeur propre plus élevée que 1. La valeur propre renvoie à la quantité d'information capturée par un facteur (*Ibid.*)

Le premier facteur explique à lui seul 15,45 % de la variance totale des 27 variables de l'analyse. Mis en communs, les neuf facteurs permettent d'expliquer 61,44 % de la variance totale. Les neuf facteurs ont été conservés pour la suite de l'analyse. Les facteurs 10 à 28 n'expliquant pas suffisamment de variances (moins de 39 %), nous ne les avons pas retenus.

La figure 9 ci-après, représente le graphique des valeurs propres des composantes principales extraites par l'ACP.

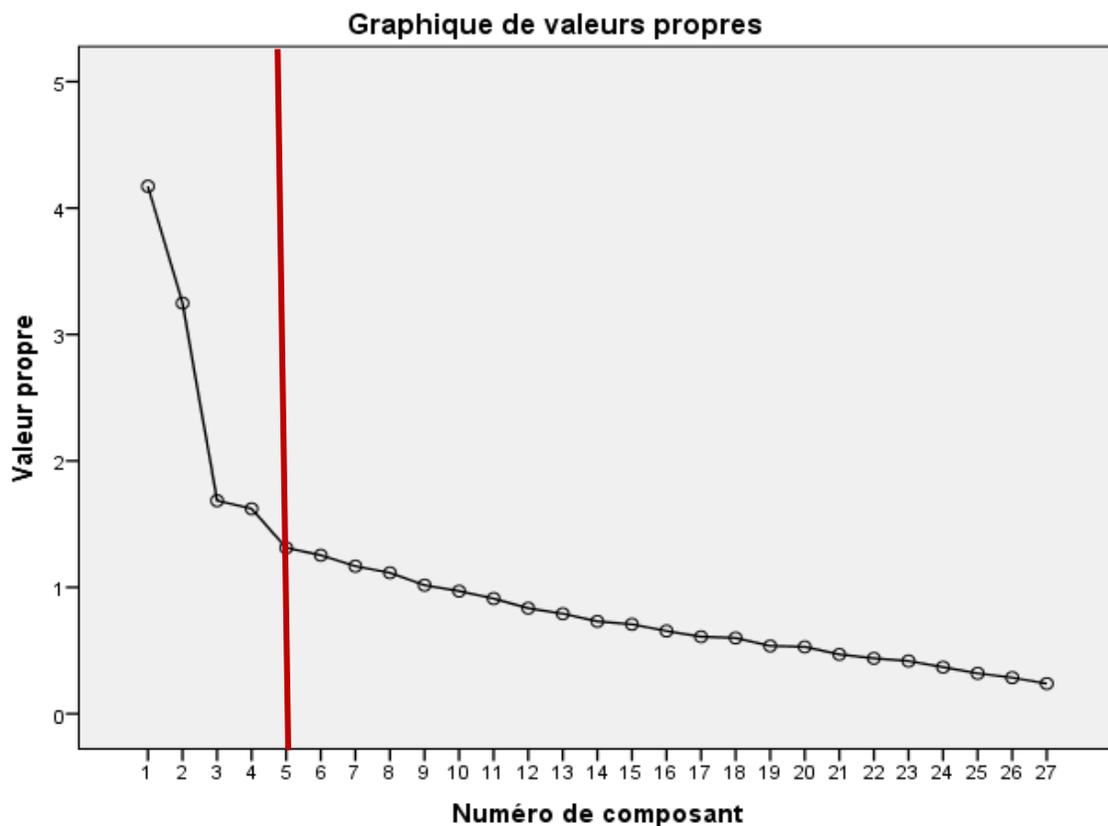


Figure 9 : items section 2 graphique des valeurs propres obtenues

Le graphique des valeurs propres (figure 9) a permis au cours de l'étape suivante de choisir avec plus de précision le nombre de facteurs à extraire.

Comme le souligne Durand (2003), dans cette représentation il faut rechercher le point (parfois les points) d'inflexion (changement d'angle) qui représente le nombre de facteurs au-delà duquel l'information ajoutée est peu pertinente.

Prenant en compte le premier point d'inflexion sérieux du « *scree plot* » (troisième facteur) et les deux subséquents, nous avons obtenu quatre facteurs réels potentiels expliquant 39,7 % de la variance totale, le choix du nombre de facteurs étant justifié a posteriori par l'analyse parallèle de Horn.

Ces quatre facteurs illustrent la matrice des composantes, sans rotation. Afin de simplifier davantage la structure factorielle de la matrice et déterminer des facteurs qui soient indépendants les uns des autres, nous avons procédé à une rotation orthogonale avec la méthode VARIMAX.

Nous avons privilégié cette option plutôt que de recourir à la méthode OBLIMIN simplement parce que cette dernière s'avère particulièrement appropriée lorsque la structure d'items dont on examine les interrelations correspond à un construit théorique préalable dont la manifestation scalaire a déjà été validée.

Notre instrument empruntant une partie de sa structure d'items à des échelles préalables, composites, enrichies de nouveaux items n'y correspondait pas, bien que la structure hypothétique du construit reflété ait déjà été définie (Brown, 2001 ; Burnett et Dart, 1997).

Le tableau 13 ci-après, fait état des coefficients de saturation des items sur les 5 facteurs après rotation VARIMAX.

Tableau 13

Items section 2 : coefficients de saturation des items sur les 5 facteurs retenus après rotation VARIMAX

Items	Facteur 1 (saturation)	Facteur 2 (saturation)	Facteur 3 (saturation)	Facteur 4 (saturation)
RS_20	0,664			-0,149
RS_39	0,662			
RS_25	0,630			0,225
RS_26	0,614		-0,159	0,112
RS_24	0,599	-0,181	-0,349	0,217
RS_33	0,574	0,150		-0,201
RS_29	0,498			0,161
RS_14	-0,317	0,175	0,316	0,102
RS_35		0,678		
RS_37		0,583	0,209	0,130
RS_22		0,560	0,400	
RS_28	-0,190	0,552		0,156
RS_36	-0,148	0,529	0,226	0,265
RS_34	0,242	0,512	-0,147	
RS_31		0,468	-0,235	0,180
RS_30		0,398		0,264
RS_23	0,264	-0,354	-0,240	0,201
RS_21	-0,131	0,140	0,677	
RS_18		0,115	0,646	0,385
RS_38		0,398	-0,533	0,242
RS_27		0,179	0,523	
RS_32	0,314	0,317	-0,399	
RS_16		0,117		0,769
RS_17	0,135			0,700
RS_19	-0,153	0,192		0,409
RS_15		0,162	0,233	0,158
RS_40	0,332			

Afin de procéder à l'établissement de la structure des facteurs, nous avons identifié les items significatifs ayant une valeur $>$ ou $=$ 0,40 et supprimé les variables complexes (Durand, 2003) selon qui « une variable est dite complexe lorsqu'elle est corrélée substantiellement (saturation factorielle plus grande que 0,30 à plus d'un

facteur). On peut dire que les réponses à cette variable reflètent plus d'un concept » (p. 14). L'item RS_22 (surligné jaune), illustre ce type de variable complexe que nous avons dû supprimer, car son score sur le facteur 2 est relativement proche de celui sur le facteur 3 (0,560 vs 0,400).

En fait, il n'y a pas de consensus quant à la détermination du coefficient de saturation factorielle (*factor loadings*) à partir duquel un item peut être en soi conservé dans une structure de facteur. Si Durand (2003) propose un seuil de 0,30, de tiers auteurs tels Stevens (1992) suggèrent de retenir un point de coupure situé à 0,40, indépendamment de la taille de l'échantillon, du moins pour fins d'interprétation. Tabachnick et Fidell (2007), suggèrent pour leur part de retenir des points de coupure qualifiés, allant de 0,32 (cohérence faible) à 0,45 (cohérence correcte), 0,55 (bonne cohérence), 0,63 (très bonne cohérence), jusqu'à un seuil de 0,71 qualifiant une excellente cohérence sur le facteur. Enfin, Hair Tatham, Anderson et Black (1998) adoptent une position nuance tenant compte de la taille échantillonnale pour identifier le seuil de signification minimal du coefficient de saturation. Ainsi, pour un échantillon d'approximativement 200 sujets ils suggèrent d'accepter un coefficient de saturation de 0,40 alors qu'ils recommandent un coefficient de 0,35 pour un échantillon de 250 sujets.

Disposant d'un échantillon de 227 sujets, nous avons donc opté pour plus de conservatisme et retenu le seuil critère de 0,40.

L'analyse des coefficients de saturation (en gras) dans le tableau 2 indique qu'un grand nombre d'items sature sur le facteur 1. Par conséquent, les sept items qui constituent le facteur 1 sont : RS_20, RS_39, RS_25, RS_26, RS_24, RS_33 et RS_29. Ils sont reliés à la représentation négative au regard du redoublement scolaire.

Le facteur 2 initialement composé de six items en a été ramené à cinq ; ce sont : RS_35, RS_37, RS_28, RS_36 et RS_31. L'item RS_34 a été supprimé en vue d'augmenter la consistance interne de l'échelle. Ces items sont reliés à la représentation positive du redoublement scolaire.

Un troisième facteur (colonne 2 du tableau 2) composé de trois items (RS_21, RS_18 et RS_27), centrés sur une justification du redoublement par les caractéristiques individuelles des élèves n'a pas été retenu du fait de la faible consistance interne de l'échelle. En effet, la valeur de l'alpha de Cronbach était insuffisante (0,45) et

l'élimination d'items n'a pas non plus amélioré cette consistance interne.

Le facteur 4 (colonne 5 du tableau 2) est constitué de deux items (RS_ 16 et RS_ 19) reliés à la représentation de l'externalité des causes du redoublement. Initialement constitué de trois items après rotation, l'item RS_ 17 a été supprimé en vue d'augmenter la consistance interne de l'échelle. Cependant, la validité de construit d'une échelle à deux items est questionnable, mais les 2 items renvoient de façon relativement exclusive aux causes sociales (environnementales) du redoublement. Aussi, avons-nous jugé utile de garder l'échelle.

La consistance interne des trois groupes d'items a été évaluée à l'aide de l'alpha de Cronbach. Les sept items qui constituent le facteur 1 obtiennent une consistance interne de 0,726 tandis que les items constituant les facteurs 2 et 3 obtiennent respectivement 0,625 et 0,660. Le coefficient alpha obtenu n'est certes pas optimal (0,800 souvent recommandé dans la documentation scientifique), mais encore une fois ici, il n'y a pas unanimité. En fait, comme le mentionnent Lance, Butts et Michels (2006) reprenant le propos de Nunnally (1978), le seuil critère retenu varie selon deux éléments.

Premièrement, on peut accepter des coefficients alpha relativement faibles si on les considère simplement en tant qu'indicateurs de consistance interne et non pas d'unidimensionnalité du construit « *Internal consistency refers to the degree of interrelatedness between the items whereas homogeneity refers to the unidimensionality of a set of items. Internal consistency is a necessary, but not sufficient, condition for homogeneity* » (Panayides, 2013, p. 687). Deuxièmement, le degré d'exigence dépend de l'usage, des coefficients alpha situés entre 0,600 et 0,700 étant amplement suffisants aux premiers stades de la recherche alors que le seuil de 0,800 est souvent considéré comme à peine acceptable dans le cadre de recherches portant sur des construits dont la valeur opératoire est largement confirmée. Notre recherche se situe clairement dans le premier cas de figure.

Les différentes valeurs observées au niveau des statistiques du total des éléments du facteur 1 indiquent une maximisation des valeurs initiales de l'indice alpha de Cronbach pour l'échelle lorsqu'elle contient l'ensemble de ses éléments. Ce qui n'est pas le cas des deux autres facteurs, il a fallu procéder à des suppressions d'items en vue d'accroître leur consistance interne respective.

Comme déjà souligné dans la méthodologie, Portney et Watkins (2008) ont établi quelques balises à propos des niveaux acceptables de coefficients de fidélité qui peuvent guider dans le choix de l'instrument de mesure. Il s'agit de coefficients α de 0 à 0,50 qui représentent une faible fidélité, ceux de 0,50 à 0,75 qui suggèrent une fidélité modérée et les coefficients supérieurs à 0,75 qui indiquent une bonne fidélité.

Au vu de ce qui précède, l'indice alpha de Cronbach des trois facteurs suggère une fidélité modérée avec cependant un degré supérieur pour le facteur 1.

En définitive, la structure factorielle de la section 2 du questionnaire d'enquête indique trois dimensions, soient la représentation négative du redoublement scolaire, la représentation positive du redoublement scolaire et la représentation de l'externalité des causes du redoublement scolaire. La particularité notée se rapporte à la représentation de l'externalité des causes du redoublement scolaire, que nous avons dû ramener à deux items en vue d'augmenter la cohérence interne.

Ces échelles de mesure reflètent donc suffisamment adéquatement les construits définis dans notre cadre conceptuel et sous-jacents à l'élaboration du questionnaire utilisé sur le terrain, au Burkina Faso.

3.2 Échelles de mesure des MIE privilégiés

La troisième section du questionnaire porte sur les MIE véhiculés et ses items ont fait l'objet au cours de la première étape d'une subdivision en deux domaines conceptuels en vue de l'AFE. Les deux domaines retenus portent respectivement sur la représentation du rôle enseignant et le rapport aux savoirs.

Précisons que par " représentation du rôle enseignant" nous voulons identifier les profils enseignants, conformément aux quatre MIE conceptualisés, tandis que par " rapport aux savoir ", ce sont des modalités d'enseignement/apprentissage spécifiques à chacun des MIE que nous voulons vérifier auprès de nos sujets. Le rapport aux savoirs correspond selon Lenoir *et al.*, (2012) aux « liens qu'un sujet apprenant établit avec des savoirs scientifiques ou scolaires, ces liens étant influencés par des variables sociales, psychologiques, politiques etc. [...] Ce type de rapport renvoie directement aux représentations sociales du sujet » (p. 95).

Suite à cette subdivision, l'AFE a été réalisée sur 20 items ordinaux que nous avons formalisés en lien avec le premier domaine conceptuel, soit le rôle enseignant. De par le caractère exploratoire de la recherche et la nature ordinale (cinq valeurs) du format de réponse de ce groupe d'items, nous avons fait usage de l'ACP en vue d'identifier sa structure sous-jacente et réduire le nombre d'items en quelques facteurs.

La vérification des postulats requis par l'ACP, nous a permis d'abord d'identifier plusieurs coefficients significatifs et supérieurs à 0,3 suite à l'inspection de la matrice de corrélation inter-items créée à cet effet. Ensuite, la valeur observée de la mesure d'adéquation de l'échantillonnage, la statistique de Kaiser-Meyer-Okin (KMO) était de 0,80 ; ce qui était excellent au vu de la valeur minimale (0,70) suggérée par Kaiser (1974). Enfin, le test de sphéricité de Bartlett s'est révélé significatif ($p < 0,001$). Le respect des trois indices susmentionnés a suggéré comme précédemment la possibilité de poursuivre l'ACP à partir de la matrice de corrélation inter-items.

Le tableau 14 présente les valeurs propres associées aux 20 composantes principales extraites et leur pourcentage de variance expliqué.

Tableau 14
Items section 3 : valeurs propres et pourcentage de variance expliquée des 20 items du premier domaine conceptuel

Composantes	Valeurs propres initiales		
	Total	% variance	% de variance cumulée
1	4,377	21,885	21,885
2	2,727	13,636	35,52
3	1,679	8,395	43,915
4	1,141	5,705	49,62
5	1,084	5,422	55,042
6	1,000	4,998	60,04
7	0,859	4,295	64,336
8	0,794	3,970	68,306
9	0,744	3,718	72,024
10	0,705	3,526	75,55
11	0,683	3,416	78,966
12	0,659	3,295	82,262
13	0,643	3,215	85,477
14	0,544	2,718	88,195
15	0,510	2,550	90,745
16	0,468	2,342	93,087
17	0,415	2,075	95,162
18	0,399	1,997	97,159
19	0,294	1,472	98,631
20	0,274	1,369	100

Le tableau 14 suggère six facteurs possibles pour 60 % de la variance totale expliquée. Le premier facteur explique à lui seul environ 22 % de la variance totale des 20 variables de l'analyse. Cependant, l'analyse parallèle de Horn suggère la présence de trois facteurs réellement cohérents. Ces facteurs ont été conservés pour la suite de l'analyse. Les facteurs sept à vingt n'expliquant pas suffisamment de variances n'ont pas été retenus.

La figure 10 ci-après, représente le graphique des valeurs propres des composantes principales extraites par l'ACP.

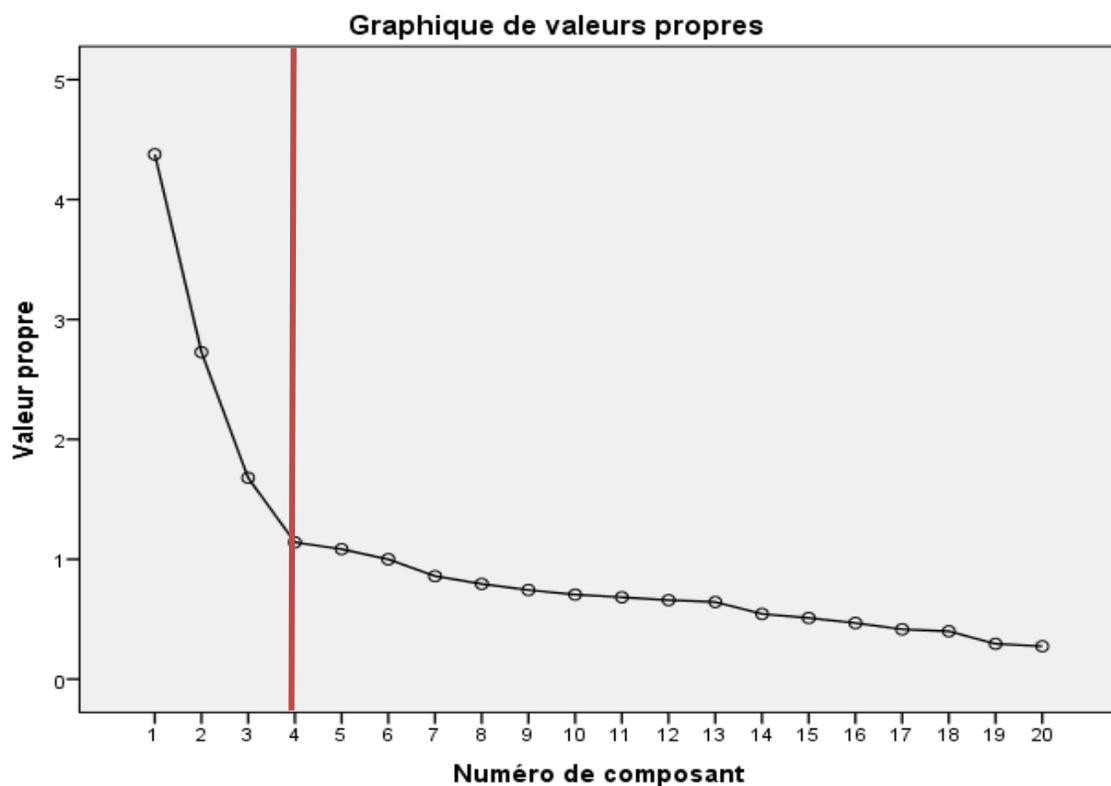


Figure 10 : items section 3 (1^{er} domaine conceptuel) graphique des valeurs propres obtenues

Le « *scree plot* » montre un point d'inflexion majeur au quatrième facteur, mais le test parallèle de Horn indiquant plutôt la présence de trois facteurs nous a conduit à retenir trois facteurs réels potentiels expliquant près de 44 % de la variance totale pour la

suite de l'analyse. Nous y reviendrons ultérieurement afin d'expliquer pourquoi seules trois sous-échelles sont utilisées dans le cadre de nos analyses subséquentes.

Afin de simplifier davantage la structure factorielle de la matrice des composantes et déterminer des facteurs qui soient indépendants les uns des autres, nous avons procédé à une rotation orthogonale avec la méthode VARIMAX.

Le tableau 15 ci-après fait état des coefficients de saturation des items sur les quatre facteurs après rotation VARIMAX.

Tableau 15
Items section 3 : coefficients de saturation des items sur les 4 facteurs retenus après rotation VARIMAX

Items	Facteur 1 (saturation)	Facteur 2 (saturation)	Facteur 3 (saturation)	Facteur 4 (saturation)
MIE_49_3	0,799			
MIE_45_3	0,777			
MIE_41_4	0,666	-0,210	0,206	-0,145
MIE_49_2	0,635	0,156		0,134
MIE_45_2	0,591	0,261		0,283
MIE_47_1	0,550		0,160	0,134
MIE_47_2	0,499	0,205		0,319
MIE_44_4		0,657	0,161	-0,157
MIE_47_3	0,325	0,600	-0,197	0,165
MIE_45_4		0,599	0,103	0,101
MIE_45_1	0,144	0,585	0,377	-0,124
MIE_47_4		0,552	0,153	0,220
MIE_49_4	0,132	0,536	0,278	0,224
MIE_41_2	0,140	0,123	0,744	0,124
MIE_44_3		0,153	0,725	
MIE_41_1			0,710	0,148
MIE_41_3	0,210	0,252	0,532	-0,167
MIE_44_1	0,241			0,702
MIE_49_1	-0,338	0,320	0,145	0,580
MIE_44_2	0,361			0,567

Dans l'optique d'établir la structure des facteurs, nous avons identifié les items significatifs ayant une valeur > ou = 0,40 et supprimé une variable complexe (item MIE_

47_2 surligné jaune).

L'analyse des coefficients de saturation (en gras) dans le tableau 15, montre que sur les 19 items restants, six saturent sur le facteur 1. Ce sont (en ordre décroissant de saturation) : MIE_49_3, MIE_45_3, MIE_41_4, MIE_49_2, MIE_45_2 et MIE_47_1. Au regard de la documentation scientifique que nous avons consulté (Larose et Lenoir, 1998; Lebrun et Lenoir, 2001; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002; Not 1988), ces items sont reliés à l'échelle d'hétérostructuration cognitive de type coactif (MIE 3).

Six items constituent le facteur 2 et sont reliés à l'échelle d'interstructuration cognitive (MIE 4). Ce sont : MIE_44_4, MIE_47_3, MIE_45_4, MIE_45_1, MIE_47_4, MIE_49_4.

Le facteur 3 est constitué par les quatre items ci-après : MIE_41_2, MIE_44_3, MIE_41_1, MIE_41_3. Ces items sont reliés à l'échelle d'autostructuration cognitive (MIE 2).

Trois items restants (5^{ème} colonne du tableau 15), n'ont pas été considérés comme reflet d'un construit théorique particulier. Nous n'avons pas jugé utile d'en vérifier l'additivité pour en faire une quatrième échelle.

La consistance interne des trois groupes d'items a été évaluée à l'aide de l'alpha de Cronbach. Les six items qui constituent le facteur 1 obtiennent une consistance interne de 0,780 tandis que les facteurs 2 et 3 obtiennent respectivement 0,678 et 0,665. Les différentes valeurs observées au niveau des statistiques du total des éléments indiquent une maximisation des valeurs initiales de l'indice alpha de Cronbach pour ces trois échelles lorsqu'elles contiennent l'ensemble de leurs éléments. En considérant les balises interprétatives de Portney et Watkins (2008), le facteur 1 présente un bon indice de fidélité, tandis que celui des deux autres facteurs est modéré.

En somme, cette seconde séquence d'analyses factorielles a permis d'obtenir trois échelles de mesure des MIE privilégiés (hétérostructuration coactive, interstructuration cognitive, autostructuration cognitive) par rapport au premier domaine conceptuel des MIE véhiculés, donc par rapport à ce qui qualifie le rôle enseignant. L'échelle de mesure spécifique au MIE1, basée sur les méthodes d'hétérostructuration cognitive traditionnelles, n'en fait pas partie.

À partir des construits définis dans notre cadre conceptuel et sous-jacents à l'élaboration du questionnaire utilisé sur le terrain, au Burkina Faso, nous en déduisons que ces trois échelles de mesure en sont le reflet adéquat.

3.3 Échelles de mesure des rapports aux savoirs (enseigné/appris)

Le second domaine conceptuel de la troisième section du questionnaire d'enquête porte d'une façon générale sur le rapport aux savoirs (enseigné/appris). L'AFE a été réalisé sur les 25 items ordinaires restants de la section susmentionnée que nous nous avons formalisé en lien avec ce domaine conceptuel. De par le caractère exploratoire de la recherche et la nature ordinale (cinq valeurs) de ce dernier groupe d'items, nous avons encore fait usage de l'ACP en vue d'identifier sa structure sous-jacente et réduire le nombre d'items en quelques facteurs.

À l'instar des deux AFE précédentes, nous avons procédé à la vérification des postulats requis par l'ACP. Cela a permis d'abord d'identifier plusieurs coefficients significatifs et supérieurs à 0,3 suite à l'inspection de la matrice de corrélation inter-items élaborée à cet effet. Ensuite, nous avons noté une valeur de la mesure d'adéquation de l'échantillonnage - Kaiser-Meyer-Okin (KMO) - de 0,72 ; ce qui était satisfaisant au vu de la valeur minimale (0,70) suggérée par Kaiser (1974). Enfin, le test de sphéricité de Bartlett s'est révélé significatif ($\text{sig} < 0,001$). Le respect des trois indices susmentionnés a suggéré comme précédemment la possibilité de poursuivre l'ACP à partir de la matrice de corrélation inter-items.

Le tableau 16 présente les valeurs propres associées aux 25 composantes principales extraites et leur pourcentage de variance expliquée.

Tableau 16

Items section 3 : valeurs propres et pourcentage de variance expliquée des 25 items du second domaine conceptuel

Composantes	Valeurs propres initiales		
	Total	% variance	% de variance cumulée
1	4,062	16,247	16,247
2	3,276	13,103	29,35
3	1,712	6,847	36,197
4	1,495	5,979	42,176
5	1,304	5,217	47,392
6	1,227	4,908	52,3
7	1,197	4,787	57,087
8	0,967	3,869	60,956
9	0,923	3,693	64,65
10	0,871	3,484	68,134
11	0,841	3,363	71,497
12	0,779	3,115	74,612
13	0,747	2,989	77,601
25	0,256	1,025	100

Le tableau 16 suggère sept facteurs possibles pour 57 % de la variance totale expliquée. Le premier facteur explique à lui seul 16,24 % de la variance totale des 25 variables de l'analyse. Ces facteurs ont été conservés pour la suite de l'analyse. Les facteurs 8 à 25 n'expliquant pas suffisamment de variances n'ont pas été retenus.

La figure 11 ci-après, représente le graphique des valeurs propres des composantes principales extraites par l'ACP.

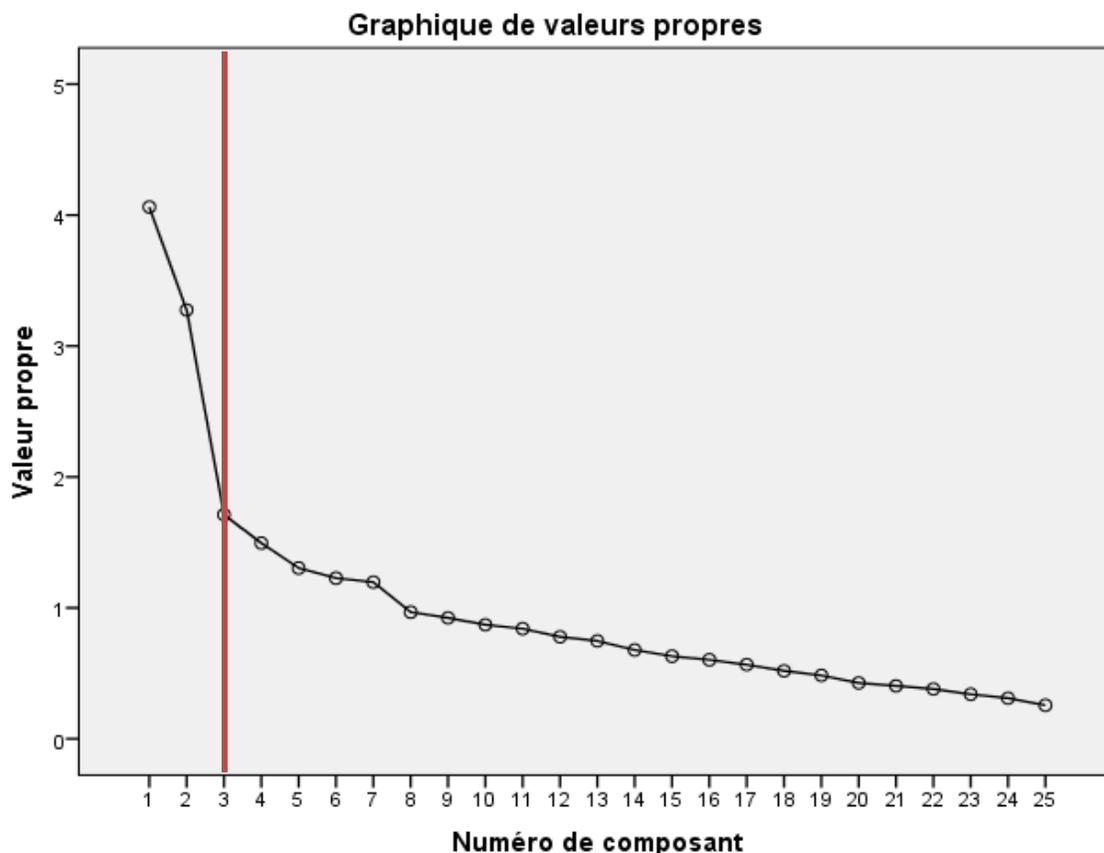


Figure 11 : items section 3 (2^e domaine conceptuel) graphique des valeurs propres obtenues

Le « *scree plot* » montre un point d’inflexion important au troisième facteur, ce qui nous a amenés à retenir trois facteurs réels potentiels expliquant 36 % de la variance totale. L’analyse parallèle de Horn confirme ce constat.

Afin de simplifier davantage la structure factorielle de la matrice des composantes et déterminer des facteurs qui soient indépendants les uns des autres, nous avons procédé à une rotation orthogonale avec la méthode VARIMAX.

Le tableau 17 ci-après fait état des coefficients de saturation des items sur les trois facteurs après rotation VARIMAX.

Tableau 17

Items section 3 : coefficients de saturation des items sur les 3 facteurs retenus après rotation VARIMAX

Item	Facteur 1 (saturation)	Facteur 2 (saturation)	Facteur 3 (saturation)
MIE_51_1	0,772		
MIE_52_4	0,766		
MIE_46_3	0,739		
MIE_52_2	0,674	0,174	-0,213
MIE_43_1	0,590	0,153	-0,122
MIE_48_4	0,490	0,405	
MIE_43_4	0,370		0,265
MIE_50_2	0,267		0,200
MIE_48_1		0,589	0,190
MIE_48_2	0,297	0,575	-0,103
MIE_51_2	0,256	0,575	-0,36
MIE_51_4	0,113	0,499	0,272
MIE_50_4	-0,236	0,487	0,195
MIE_51_3	0,162	0,484	0,202
MIE_46_4	-0,281	0,439	0,164
MIE_46_2	0,174	0,414	
MIE_43_2		0,326	0,308
MIE_43_3	-0,106		0,653
MIE_50_3			0,598
MIE_52_5	0,143	0,141	0,589
MIE_52_3		0,317	0,588
MIE_48_3			0,506
MIE_46_1		0,343	0,458
MIE_52_1		0,352	0,375
MIE_50_1	0,125	0,213	0,279

Afin de procéder à l'établissement de la structure des facteurs, nous avons identifié les items significatifs ayant des valeurs supérieures à 0,40 et supprimé une variable complexe (item MIE_48_4 surligné jaune).

L'analyse des coefficients de saturation (en gras) dans le tableau 6, illustre la saturation de cinq items sur le facteur 1. Ce sont les items ci-après : MIE_51_1, MIE_52_4, MIE_46_3, MIE_52_2 et MIE_43_1 et sont reliés à une représentation du

savoir perçu comme une donnée externe apprise comme telle. Le facteur 2 est composé de huit items ; ce sont : MIE_48_1, MIE_48_2, MIE_51_2, MIE_51_4, MIE_50_4, MIE_51_3, MIE_46_4, MIE_46_2. Ces items reflètent une représentation du savoir perçu comme une donnée externe qui se construit par étayage actif. Un troisième facteur est composé de cinq items (MIE_43_3, MIE_50_3, MIE_52_5, MIE_52_3, MIE_48_3) qui sont reliés à une représentation du savoir qui répond à un processus de construction inné et naturel.

La consistance interne des trois groupes d'items a été évaluée à l'aide de l'alpha de Cronbach. Les cinq items qui constituent le facteur 1 obtiennent une consistance interne de 0,77 tandis que les facteurs 2 et 3 obtiennent respectivement 0,64 et 0,65. Les différentes valeurs observées au niveau des statistiques du total des éléments indiquent une maximisation des valeurs initiales de l'indice alpha de Cronbach pour ces trois échelles lorsqu'elles contiennent l'ensemble de leurs éléments.

À partir des balises interprétatives de Portney et Watkins (2008), précédemment évoquées le facteur 1 présente un bon indice de fidélité, tandis que celui des deux autres facteurs est modéré.

En définitive, cette troisième AFE a permis d'obtenir 3 échelles de mesure des rapports aux savoirs (le savoir est une donnée externe apprise comme telle, le savoir est une donnée externe qui se construit par étayage actif, le savoir répond à un processus de construction inné et naturel) par rapport au second domaine conceptuel des MIE véhiculés. Chacune des modalités de rapport aux savoirs traduit une démarche d'enseignement-apprentissage en lien avec un type de représentation du rôle enseignant, soit l'hétérostructuration cognitive coactive, l'autostructuration cognitive ou l'interstructuration cognitive.

Des échelles de mesure qui reflètent également de façon adéquate les construits définis dans notre cadre conceptuel et sous-jacents à l'élaboration du questionnaire utilisé sur le terrain.

La structure de distribution des échelles construites, au regard de l'échantillon, est la suivante au regard du tableau 18.

Tableau 18
Statistiques descriptives des échelles construites (variables conatives)

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Skewness		Kurtosis	
	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Erreur std.	Statistiques	Erreur std.
Échelle de représentation négative du redoublement	206	7	33	16,18	5,502	1,010	,169	1,168	,337
Échelle de représentation positive du redoublement	209	5	25	16,99	4,227	-,175	,168	-,299	,335
Échelle de représentation de l'externalité des causes redoub.	217	2	10	4,49	2,308	,745	,165	-,321	,329
Échelle MIE hétérostructuration coactive	216	10	30	23,95	4,840	-,838	,166	,015	,330
Échelle MIE interstructuration cognitive	205	9	30	24,73	3,746	-,926	,170	1,700	,338
Échelle MIE autostructuration cognitive	216	5	20	16,83	2,986	-1,046	,166	1,028	,330
Le savoir est une donnée externe apprise comme telle	221	6	25	18,47	4,393	-,654	,164	-,079	,326
Le savoir est une donnée externe qui se construit par étayage actif	210	20	40	33,05	4,024	-,422	,168	-,012	,334
Le savoir répond à un processus de construction inné et naturel	218	5	23	13,77	4,011	,119	,165	-,320	,328
N valide (liste)	154								

Les statistiques présentées sous le label « Skewness » (Asymétrie) et « Kurtosis » (Aplatissement) s'interprètent comme suit.

Asymétrie : Indice de symétrie (position du pic de distribution) variant au-dessus et au-dessous de zéro. Plus la valeur positive de l'indice est élevée, plus le pic est déplacé vers les valeurs basses (symétrie positive). Plus la valeur négative de l'indice est élevée, plus le pic est déplacé vers les valeurs élevées (symétrie négative). Une symétrie parfaite équivaut à un indice de 0.

Aplatissement : Indice d'aplatissement de la distribution. Comparativement à la distribution normale, un indice positif élevé indique que la distribution est en pic prononcé, tandis qu'un indice négatif indique un aplatissement prononcé. Plus la valeur tend vers 0, plus la distribution tend vers la normalité.

Il n'y a pas de problème majeur de symétrie ou d'aplatissement si le rapport entre ces valeurs et leur erreur type se situe entre -2 et +2.

Le lecteur constatera (cf. tableau 18) que la majorité de nos échelles s'éloignent d'une distribution normale sur le plan de l'asymétrie, cinq d'entre elles étant décalées vers la droite, deux vers la gauche alors qu'inversement, la majeure partie de nos distributions respectent le profil d'un aplatissement relativement normal, trois d'entre elles adoptant une forme de pic prononcé dépassant les rapports critères.

Tableau 19

Caractéristiques des distributions de nos échelles au regard de la loi normale

Échelle	Asymétrie	Rapport	Aplatissement	Rapport
Échelle de représentation négative du redoublement	1,010	5,98	1,168	3,44
Échelle de représentation positive du redoublement	-,175	-1,04	-,299	-0,89
Échelle de représentation de l'externalité des causes redoublement	,745	4,52	-,321	-0,98
Échelle MIE_ hétérostructuration coactive	-,838	-5,05	,015	-0,45
Échelle MIE_ interstructuration cognitive	-,926	-5,45	1,700	5,03
Échelle MIE_ autostructuration cognitive	-1,046	-6,30	1,028	3,12
Le savoir est une donnée externe apprise comme telle	-,654	-3,99	-,079	-0,24
Le savoir est une donnée externe qui se construit par étayage actif	-,422	-2,51	-,012	-0,04
Le savoir répond à un processus de construction inné et naturel	,119	0,72	-,320	-0,98

Examinons à présent les caractéristiques des sujets de l'échantillon, constatées suite à l'analyse des données.

4. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

« La statistique descriptive est utilisée pour présenter les caractéristiques de l'échantillon auprès duquel les données ont été recueillies » (Fortin, 2010, p. 481). Il s'agit dans cette première étape de l'analyse, d'une description des données qui permet de représenter les valeurs observées sur les différents individus de l'échantillon (Carricano *et al.*, 2011).

Et pour dégager l'information pertinente, Fortin (*Ibid.*) suggère d'une part, une organisation et une présentation des données dans une forme simple et, d'autre part, leur classement selon quatre modalités : les distributions de fréquences, les mesures de tendance centrale, les mesures de dispersion et de position, les mesures servant à décrire les associations entre deux variables.

Ces quatre modalités sont scindées par Carricano *et al.*, (*Ibid*) en deux types d'analyse. L'analyse univariée, qui examine une seule variable la fois et repose en général sur la description (fréquences, tendances centrales, dispersion, distribution) et la visualisation graphique des variables. Et l'analyse bivariée qui permet d'aller plus loin par l'étude des relations entre des paires de variables grâce (selon la nature et la distribution des variables croisées) aux mesures d'association ou à certaines mesures paramétriques telles le calcul du t de Student ou celui de l'analyse des variances univariées.

Les pages suivantes font état des caractéristiques univariées et bivariées de notre échantillon.

4.1 Analyses univariées de l'échantillon

Les questionnaires soumis aux sujets de l'échantillon ont permis de disposer d'informations se rapportant à leurs caractéristiques ontologiques (sociodémographiques) : le statut professionnel, le genre, l'âge par catégorie, la qualification (niveau de formation générale initiale et professionnelle), l'expérience professionnelle (type et durée), le statut de la commune de résidence, l'encadrement pédagogique dont ils bénéficient, les critères qui fondent leur décision de recommander le redoublement scolaire.

Ces caractéristiques renvoient d'une part, à des variables qualitatives ordinales, « celles dont les modalités peuvent être ordonnées » (*Ibid.*, p. 15) et d'autre part, à des variables qualitatives nominales « celles pour lesquelles, les variables ne peuvent être rangées » (*Ibid.*).

Compte tenu de la nature (qualitative) de ces variables, nous présentons dans les pages suivantes les effectifs, c'est-à-dire le nombre d'individus de l'échantillon pour chaque modalité de la variable, et les fréquences, c'est-à-dire la proportion des réponses

associées à chaque modalité de la variable étudiée (*Ibid.*).

Cependant, l'analyse de ces caractéristiques en rapport avec les statistiques scolaires nationales portera exclusivement sur le personnel enseignant au vu des données disponibles³⁵.

4.1.1 Le statut professionnel

Le tableau 20 fait état des fréquences observées relatives au statut professionnel des enseignants et des personnels de direction. Il indique la répartition des enseignants et des responsables d'établissements publics d'enseignement post-primaire général au sein du micro-système École dans notre échantillon.

Tableau 20
Répartition selon le statut professionnel

Statut professionnel	Effectifs	Pourcentage valide
Directeur CEG	3	1,3
Proviseur LEG	9	4,0
Censeur LEG	2	0,9
Enseignant	213	93,8
Total	227	100,0

Source : notre enquête de février et mars 2016

Sur les 227 répondants valides composant le total de l'échantillon, environ 94 % sont des enseignants, qui représentent ainsi la plus forte proportion, suivie des proviseurs de lycées d'enseignement général (4,0 %), des directeurs de CEG (1,3 %) et des censeurs de LEG (0,9 %).

4.1.2 Le genre

Le tableau 21 présente la répartition selon le genre des enseignants et des personnels de direction.

³⁵ Les statistiques scolaires nationales sont moins détaillées en ce qui concerne les personnels de direction des écoles.

Tableau 21

Répartition selon le genre des enseignants et des personnels de direction

Sexe	Effectifs	Pourcentage valide
Homme	162	71,4
Femme	65	28,6
Total	227	100,0

Source : notre enquête de février et mars 2016

Nous notons un profil majoritairement masculin avec un seuil de représentation de 71,4 % pour les hommes contre 28,6 % pour les femmes.

En comparaison, le tableau 22 ci-après fait état de la répartition du personnel enseignant selon le genre dans les enseignements post-primaire et secondaire général public au niveau national au cours de la période 2011/2012 à 2013/2014 (y compris les vacataires³⁶).

Tableau 22

Répartition selon le genre du personnel enseignant dans les enseignements post-primaire et secondaire général public au niveau national au cours de la période 2011/2012 à 2013/2014 (y compris les vacataires)

	Sexe	Effectif	%
2011/2012	Homme	6 475	80,2%
	Femme	1 601	19,8%
	Total	8 076	100%
2012/2013	Homme	7 191	80,2%
	Femme	1 780	19,8%
	Total	8 971	100%
2013/2014	Homme	8 009	80,2%
	Femme	1 974	19,8%
	Total	9 983	100%

Source : Gouvernement du Burkina Faso (2012, 2013, 2014). Annuaire statistique de l'Enseignement secondaire : Ministère des Enseignements secondaire et supérieur. Direction des Études et de la Planification.

³⁶ Par vacataires, il faudrait comprendre cette catégorie d'enseignants (bénévoles et autres agents communaux) auxquels font recours les écoles pour administrer les enseignements contre paiement de leurs prestations.

Concernant en particulier le personnel enseignant, ce tableau corrobore la prédominance des hommes au plan national au cours de la période 2011/2012 à 2013/2014 dans les enseignements post-primaire et secondaire général public³⁷. La proportion moyenne annuelle était de 80,2 % d'enseignants contre 19,8 % d'enseignantes, soit un écart de 60,4 points de pourcentage.

Il s'agit là d'une prédominance masculine pour laquelle nous ne disposons pas d'explications tangibles. L'étude de Couliadiati-Kielem (2007), de type longitudinal, a porté sur les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des collègues d'enseignement général au Burkina Faso et a aussi mis en évidence ladite prédominance genrée. Cette recherche a porté sur un échantillon plus vaste, couvrant la totalité des directions régionales (13) en charge du post-primaire d'une part, et s'est intéressée d'autre part, aux caractéristiques individuelles des enseignants et chefs d'établissements.

En bref, la représentativité statistique des sujets de l'échantillon est maintenue au regard de notre procédure d'échantillonnage initial, compte tenu du faible taux de mortalité expérimentale rencontré. Par ailleurs, le profil majoritairement masculin des sujets de l'échantillon constitue la caractéristique principale avec des seuils de représentation de 71,4 % pour les hommes contre 28,6 % pour les femmes.

4.1.3 L'âge par catégorie

Le tableau 23 fait état des fréquences observées relatives à la répartition selon l'âge par catégorie des enseignants et des personnels de direction de l'échantillon.

³⁷ La référence à l'enseignement secondaire général public est due au fait que les enseignants titulaires du CAPES, sont généralement à cheval entre ce niveau et le post-primaire. Aussi, il ne nous semble pas juste de les restreindre au post-primaire, car ce n'est ni la réalité du terrain encore moins celle extraite à partir des statistiques scolaires nationales.

Tableau 23
Répartition selon l'âge par catégorie des enseignants et des personnels de direction

Âge par catégorie	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
- de 25 ans	4	1,8	1,8
25-30 ans	50	22,0	23,8
31- 40 ans	112	49,3	73,1
41-50 ans	48	21,1	94,3
Plus de 50 ans	13	5,7	100
Total	227	100,0	

Source : notre enquête de février et mars 2016

L'échantillon présente un personnel enseignant et de direction relativement jeune. En effet, au regard des cinq catégories constituées, la tranche d'âge située entre 31 et 40 ans est la plus importante avec un taux de représentation de plus de 49 %.

La proportion âgée de moins de 30 ans représente environ 24 % du corps professoral et du personnel de direction. Soit un pourcentage cumulé de 73,1 % pour la tranche d'âge des moins de 25 à 40 ans contre 26,8 % pour ceux âgés de plus de 41 ans.

L'âge d'admission à la retraite du personnel enseignant des lycées et collèges³⁸ varie entre 58 et 60 ans dans la fonction publique burkinabè (Gouvernement du Burkina Faso, 2004).

Le tableau 24, ci-après fait cas de la répartition selon l'âge par catégorie du personnel enseignant dans les enseignements post-primaire et secondaire général public au niveau national au cours de la période 2011/2012 à 2013/2014.

³⁸ Y compris les personnels de direction des établissements d'enseignement, car ces derniers sont des enseignants à l'origine indépendamment de leur fonction.

Tableau 24

Répartition selon l'âge par catégorie du personnel enseignant dans les enseignements post-primaire et secondaire général public au niveau national au cours de la période 2011/2012 à 2013/2014 (y compris les vacataires)

TRANCHE_AGE	2011/2012	2012/2013	2013/2014	%	% cumulé
Moins 25 ans	8,5%	1,7%	1,7%	4,0%	4,0%
25-30 ans	62,3%	64,1%	65,6%	64,0%	68,0%
31-40 ans	21,0%	22,5%	21,6%	21,7%	89,6%
41-50 ans	7,4%	10,0%	9,4%	8,9%	98,6%
Plus 50 ans	0,9%	1,7%	1,7%	1,4%	100,0%
Total général	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Source : Gouvernement du Burkina Faso (2012, 2013, 2014). Annuaire statistique de l'Enseignement secondaire : Ministère des Enseignements secondaire et supérieur. Direction des Études et de la Planification.

La représentativité de la relative jeunesse du personnel (majoritairement) enseignant de notre sous-échantillon est confirmée par les données du tableau 24 qui fait état de la répartition selon l'âge par catégorie du personnel enseignant dans les enseignements post-primaire et secondaire général public au plan national au cours de la période 2011/2012 à 2013/2014.

En effet, les taux moyens annuels au cours de la période susmentionnée indiquaient respectivement 64,0 % pour les 25-30 ans, 21,7 % pour les 31-40 ans et 4,0% pour les moins de 25 ans, soit un pourcentage cumulé d'environ 90% pour la tranche d'âge des moins de 40 ans.

Une relative jeunesse du personnel enseignant que Couliadiati-Kielem (2007), avait noté et qu'elle associait aux nouveaux sortants sans cesse nombreux des écoles de formation professionnelle de l'ENS de l'Université de Koudougou et de l'Institut des Sciences (IDS).

Finalement, la relative jeunesse des sujets caractérise l'échantillon, soit un pourcentage cumulé de 73,1 % pour la tranche d'âge des moins de 25 à 40 ans.

4.1.4 Le niveau de formation générale initial

Le tableau 25 présente la répartition selon le diplôme d'études générales le plus élevé dont sont titulaires les sujets de l'échantillon.

Tableau 25

Répartition selon le diplôme d'études générales le plus élevé des enseignants et des personnels de direction

Diplôme académique	Effectifs	Pourcentage valide
Baccalauréat	29	12,8
DEUG	33	14,5
Licence/Bachelor's	120	52,9
Maîtrise/Masters	43	18,9
Autre	2	0,9
Total	227	100,0

Source : notre enquête de février et mars 2016

Le niveau d'études général le plus élevé nous permet de dégager la caractéristique dominante se rapportant au niveau d'instruction des sujets de l'échantillon.

Le tableau 25 indique que la plus forte proportion (environ 53 %) des enseignants et des personnels de direction ont effectué au moins 3 années d'études universitaires (Licence/Bachelor's).

Viennent respectivement, ceux titulaires d'une maîtrise (environ 19 %), d'un DEUG (14,5 %) et du Baccalauréat (environ 13 %). Ceux, titulaires d'un DEA ou un DESS (autres), représentent seulement 0,9 % de l'échantillon.

4.1.5 Le niveau de formation professionnelle

Le tableau 26, fait état des fréquences observées relativement au diplôme pédagogique le plus élevé dont sont titulaires les sujets de l'échantillon.

Tableau 26

Répartition selon le diplôme pédagogique le plus élevé des enseignants et des personnels de direction

Diplôme pédagogique	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
CAMEPS	2	0,9	1,2	1,2
CAP-CEG	57	25,1	33,1	34,3
CAPES	110	48,5	64,0	98,3
Autre	3	1,3	1,7	100,0
Total	172	75,8	100,0	
Systeme manquant	55	24,2		
Total	227	100,0		

Source : notre enquête de février et mars 2016

Les informations recueillies au cours de l'enquête indiquent que 98,3 % des enseignants et des personnels de direction sont titulaires d'un titre de capacité pédagogique. Au nombre de ceux-ci, 64,0 % ont le CAPES, 33,1 % le CAP /CEG et 1,2 % sont détenteurs du CAMEPS.

Toutefois, la catégorie "autre" ici, renvoie aux sujets de l'échantillon (1,7 %) qui ne nous ont pas fourni de renseignements sur leur capacité pédagogique.

En bref, relativement à la qualification des personnels enseignants et de direction des écoles, nous notons d'une part, la représentativité majoritaire des sujets de l'échantillon qui ont effectué au moins trois années d'études universitaires (Licence/Bachelor's) ; soit environ 53 % et d'autre part, leur forte représentativité parmi ceux titulaires d'un diplôme pédagogique (environ 98,3 %).

Cependant, le nombre de sujets (55/227) n'ayant pas fait de déclaration à ce propos mérite d'être souligné. En effet, les enseignants qui ne possèdent aucun titre de capacité pédagogique sont légion dans les niveaux post-primaire et secondaire public du système éducatif burkinabè. Ils sont recrutés en général à partir de tests, en fonction de leur diplôme d'études général (DEUG ou LICENCE) puis affectés directement dans les écoles (CEG ou lycée). Ce n'est qu'après six années d'ancienneté, dont quatre années d'enseignement effectives, qu'ils sont autorisés à prendre part aux examens

professionnels (théorique et pratique) du CAPES pour les détenteurs de la licence (Gouvernement du Burkina Faso, 2013) et du CAP-CEG pour les titulaires du baccalauréat (*Ibid.*, 2013).

4.1.6 Le nombre d'années de service dans la profession

Le tableau 27 présente la répartition des sujets de l'échantillon selon le nombre d'années de service dans la profession.

Tableau 27

Répartition selon le nombre d'années de service dans la profession des enseignants et des personnels de direction

Nombre d'années de service	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
0-5 ans	82	36,1	36,1
6-10 ans	84	37,0	73,1
11-15 ans	23	10,1	83,3
16-20 ans	19	8,4	91,6
> 20 ans	19	8,4	100,0

Source : notre enquête de février et mars 2016

Les données de l'enquête indiquent que 73,1 % des enseignants et des personnels de direction des écoles ont tout au plus 10 années de service dans la profession. Parmi eux, 37,0 % (la plus forte proportion) ont entre 6 et 10 ans et 36,1 %, en totalisent tout au plus 5 ans. 18,5 % ont entre 11 et 20 ans de service et seulement 8,4 % ont une ancienneté supérieure à 20 ans.

En définitive, la relative jeunesse des sujets de l'échantillon en termes d'ancienneté dans la profession constitue le profil majoritaire.

4.1.7 La visite d'un encadreur pédagogique

Le tableau 28 fait état de la répartition des sujets de l'échantillon par rapport à la visite d'un encadreur pédagogique au cours des deux dernières années.

Tableau 28

Répartition en fonction de la visite d'un encadreur pédagogique

Visite d'un encadreur pédagogique	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	97	42,7	44,7	44,7
Non	120	52,9	55,3	100
Total	217	95,6	100	
Systeme manquant	10	4,4		
Total	227	100		

Source : notre enquête de février et mars 2016

Les informations recueillies au cours de l'enquête, suggèrent que la plus forte proportion des enseignants et des personnels de direction des écoles, soit 55,3 % déclarent n'avoir pas reçu la visite d'un encadreur pédagogique au cours des deux dernières années, contre 44,7 % qui indiquent l'avoir reçu. Ce qui est illustratif du déficit au plan du suivi et de l'encadrement pédagogique auxquels font face les sujets de l'échantillon.

4.1.8 Le statut de la commune de résidence

Le tableau 29 présente la répartition selon le statut de la commune de résidence des enseignants et des personnels de direction des écoles de l'échantillon.

Tableau 29

Répartition selon le statut de la commune de résidence des enseignants et des personnels de direction des écoles

Statut commune	Effectifs	Pourcentage valide
Urbain	188	82,8%
Rural	39	17,2%
Total	227	100,0%

Source : notre enquête de février et mars 2016

Sur les 227 répondants valides composant le total de l'échantillon, environ 83 % résident dans une commune à statut urbain, tandis que 17 % le sont dans une commune dont le statut est rural.

4.1.9 Les critères catégorisés du redoublement scolaire

Deux valeurs ont été associées à la variable nominale critères catégorisés du redoublement scolaire, suite à une classification des énoncés recueillis auprès des personnels enseignant et de direction au cours du traitement des données. La première valeur est associée aux normes et instructions officielles qui régissent le redoublement scolaire (Gouvernement du Burkina Faso, 2014)³⁹.

La seconde valeur est associée aux critères visant à renforcer les acquisitions scolaires, ou ceux évoquant l'indiscipline et l'âge avancé de l'élève.

Le tableau 30 présente la répartition des sujets de l'échantillon en fonction des deux catégories de critères susmentionnées.

Tableau 30

Répartition des enseignants et des personnels de direction des écoles selon les critères de redoublement privilégiés

Critères de redoublement	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Normes et instructions officielles	101	44,5	74,8
Renforcement des acquisitions, indiscipline et âge avancé	34	15,0	25,2
Total	135	59,5	100,0
Manquant	92	40,5	
Total	227	100,0	

Source : notre enquête de février et mars 2016

Les données de l'enquête indiquent que sur les 135 sujets de l'échantillon interrogés, environ 75 % privilégient les normes et instructions officielles dans la

³⁹ L'article 28, titre IV du document susmentionné relatif aux critères d'évaluation des élèves précise que le redoublement d'une classe est obligatoire pour une moyenne générale annuelle égale à 7/20 et inférieure à 10/20.

recommandation du redoublement scolaire alors que 25 % mettent de l'avant les critères de renforcement des acquisitions scolaires, l'indiscipline et l'âge avancé de l'élève pour justifier ladite décision.

En somme, une forte majorité des personnels enseignants et de direction des écoles se basent donc sur les instructions officielles, soit une moyenne générale annuelle égale à 7/20 et inférieure à 10/20 pour recommander le redoublement d'une classe à l'élève au terme de l'année scolaire.

4.1.10 Synthèse des principales caractéristiques univariées de l'échantillon

Au titre des caractéristiques univariées des sujets de l'échantillon quelques aspects importants se rapportant au microsystème École sont notables au vu de ce qui précède :

- La représentativité statistique maintenue à partir de notre procédure d'échantillonnage initial, compte tenu du faible taux de mortalité expérimentale rencontré et le profil majoritairement masculin des sujets de l'échantillon avec des seuils de représentation de 71,4 % pour les hommes contre 28,6 % pour les femmes ;
- la relative jeunesse des sujets de l'échantillon ; soit un pourcentage cumulé de 73,1 % pour la tranche d'âge des moins de 25 à 40 ans ;
- la représentativité majoritaire des sujets de l'échantillon qui ont effectué au moins trois années d'études universitaires (Licence/Bachelor's) ; soit environ 53 % et leur forte représentativité (environ 98,3 %) parmi les titulaires d'un diplôme pédagogique, même si la proportion (1,7 %) n'ayant pas fait de déclaration à ce propos mérite toute notre attention ;
- la relative jeunesse des sujets de l'échantillon en termes d'ancienneté dans la profession : 73,1 % de l'effectif total des personnels enseignants et de direction des écoles totalisent au plus 10 années de service ;
- la proportion relativement élevée des enseignants et des personnels de direction des écoles (55,3 %) qui n'ont pas reçu de visite pédagogique au cours des deux dernières années;

- la représentativité majoritaire des enseignants et des personnels de direction des écoles (83 %) qui résident dans les communes urbaines ;
- la forte proportion des enseignants et des personnels de direction des écoles qui privilégient les normes et instructions officielles dans la recommandation du redoublement scolaire (environ 75 %).

4.2 Analyses bivariées de l'échantillon

Dans cette section, nous présentons les principales caractéristiques bivariées de l'échantillon. En termes de démarche, les variables qui font l'objet d'une association significative sont présentées. Pour cela nous faisons usage du Coefficient de vraisemblance désigné par le symbole L^2 et mesurons la force de l'association ainsi que la taille de l'effet - importance de l'éventuelle association entre catégories - grâce au calcul du V de Cramer (V) lorsque les variables croisées sont nominales ou nominales et ordinales (Carricano *et al.*, 2011).

4.2.1 Le statut professionnel

Le statut professionnel des sujets de l'échantillon est significativement associé à l'âge par catégorie et au nombre d'années de service.

Ainsi, il y a surreprésentation des enseignants dans la catégorie d'âge des 25-40 ans tandis que les proviseurs et les censeurs le sont dans celle des 41 ans et plus ($L^2 = 28,98$ [12], $p < 0,004$; $V = 0,226$, $p < 0,001$).

Quant au nombre d'années de service, les directeurs de CEG sont surreprésentés dans la catégorie 16-20 ans de service ; les proviseurs et les censeurs le sont dans celle de plus de 20 ans ($L^2 = 21,31$ [12], $p < 0,046$; $V = 0,197$, $p < 0,009$).

Dans le but de mieux percevoir ces associations significatives, nous avons dû procéder à la recodification de la variable statut professionnel selon deux modalités (personnels de direction et enseignants). Le tableau 31 ci-après fait état du recodage effectué.

Tableau 31

Partition du statut professionnel des personnels enseignants et de direction des écoles

Modalités	Nombre des sujets (N= 227)	Pourcentage (%)
Personnels de direction (directeur de CEG ; proviseur LEG ; censeur LEG)	14	6,20
Enseignants	213	93,80

Les analyses d'association réalisées par la suite confirment les tendances observées précédemment. En effet, nous notons la même surreprésentation des enseignants dans la catégorie d'âge des 25-40 ans tandis que les personnels de direction des écoles le sont dans celle des 41 ans et plus ($L^2 = 24,68$ [4], $p < 0,001$; $V = 0,344$, $p < 0,001$).

Finalement, cette association se comprend au vu du contexte burkinabè. En effet, les fonctions de proviseur et de censeur sont reliées à des critères tels l'ancienneté dans le service et au diplôme pédagogique, critères que les jeunes enseignants de la catégorie d'âge 25-40 ans ne remplissent pas *a priori*.

La nomination à la fonction de proviseur de LEG relève d'un arrêté du ministre en charge du secteur et nécessite au préalable l'inscription sur une liste d'aptitude aux fonctions de Chef d'établissement. Il faut être un enseignant titulaire du CAPES, ayant au moins 7 ans de service, dont 5 ans d'enseignement effectif, pour y être inscrit.

Le censeur doit remplir les mêmes critères de capacité pédagogique et d'ancienneté professionnelle que le proviseur. Les mêmes conditions sont requises pour le directeur de CEG qui doit être titulaire du CAP-CEG et avoir au moins 7 ans de service, dont 5 ans d'enseignement effectif. (Gouvernement du Burkina Faso, 1995).

4.2.2 Le genre

Les variables genre et âge par catégories des personnels enseignants et de direction des écoles sont significativement associées ($L^2 = 17,56$ [4], $p < 0,002$ et $V = 0,261$, $p < 0,004$), les hommes étant surreprésentés dans l'effectif des 41 à 50 ans, les femmes l'étant dans celui des 31 à 40 ans.

4.2.3 L'âge par catégorie

Trois variables sont significativement associées à l'âge par catégorie des sujets de l'échantillon. Il s'agit du diplôme d'étude général le plus élevé, du diplôme pédagogique le plus élevé et de la disponibilité des manuels scolaires recommandés.

Ainsi, concernant d'abord le diplôme d'étude général le plus élevé, les personnels enseignants et de direction des écoles de moins de 25 à 30 ans sont surreprésentés dans la catégorie baccalauréat ; les plus de 50 ans le sont dans les catégories DEUG et autres (DEA et DESS) ($L^2 = 29,87$ [16], $p < 0,019$; $V = 0,195$, $p < 0,005$).

Relativement au diplôme pédagogique le plus élevé, les personnels enseignants et de direction des écoles, âgés de 25 à 30 ans sont surreprésentés parmi les titulaires du CAP-CEG et ceux âgés de 41 à 50 ans le sont parmi les titulaires du CAMEPS et du CAPES ($L^2 = 23,47$ [12], $p < 0,024$ et $V = 0,214$, $p < 0,022$).

L'association entre la catégorie d'âge (25 à 30 ans) et le CAP-CEG, peut être reliée au fait que le BAC est le principal diplôme requis, lors du recrutement des enseignants à former dans les écoles de formation professionnelle (ENS-UK et IDS) niveau CAP CEG.

Enfin sur la disponibilité des manuels scolaires recommandés dans les matières de base du programme au post-primaire à la bibliothèque de l'école, il y a une surpondération des sujets âgés de moins de 25 ans et ceux de plus de 50 ans dans la catégorie « tout à fait d'accord » ($L^2 = 30,751$ [16], $p < 0,014$ et $V = 0,180$, $p < 0,023$).

4.2.4 Le diplôme d'étude général le plus élevé

Le diplôme d'étude général le plus élevé obtenu par les sujets de l'échantillon est significativement associé au diplôme pédagogique le plus élevé et à l'expérience professionnelle (nombre d'années de service).

Ainsi, les titulaires du baccalauréat et du DEUG sont surreprésentés dans la catégorie des détenteurs du CAP-CEG ; les détenteurs de la Licence/Bachelor's et de la Maîtrise/Masters le sont plutôt parmi les titulaires du CAPES ($L^2 = 66,532$ [12], $p < 0,001$ et $V = 0,340$, $p < 0,001$).

Concernant le nombre d'années de service, il y a une surpondération des titulaires du baccalauréat et du DEUG respectivement dans les catégories 0-5 ans et 11-15 ans de

service. Les détenteurs de la licence et de la maîtrise ont entre 6-10 ans de service ; et la catégorie autre, soient DEA et DESS, est surreprésentée au niveau de ceux qui ont plus de 20 ans de service même s'il convient de relativiser cette surreprésentation, au vu de la fréquence réelle observée qui reste marginale⁴⁰ ($L^2 = 26,890$ [16], $p < 0,043$ et $V = 0,178$, $p < 0,025$).

Dans le but de vérifier ces associations significatives, nous avons procédé à la recodification de la variable diplôme d'études générales le plus élevé selon 3 modalités : Bac et DEUG, Licence/Bachelor's, Maîtrise (Masters), Doctorat (Ph. D) et autres. Le tableau 32 ci-après fait état du recodage effectué.

Tableau 32

Partition du diplôme d'études générales le plus élevé des personnels enseignants et de direction des écoles

Modalités	Nombre des sujets (N=)	Pourcentage (%)
BAC ET DEUG	62	27,3
LICENCE/BACHELOR'S	120	52,9
MAITRISE(MASTERS)/ DOCTORAT(PH.D)/ AUTRES	45	19,8

Les analyses d'association effectuées suite à ce recodage confirment les résultats ci-dessus. Les titulaires du baccalauréat et du DEUG sont surreprésentés dans la catégorie des détenteurs du CAP-CEG ; les détenteurs de la licence et de la maîtrise le sont plutôt dans la catégorie des titulaires du CAPES ($L^2 = 60,052$ [6], $p < 0,001$ et $V = 0,383$, $p < 0,001$).

En somme, cette surpondération est liée au fait que d'une part, le DEUG constitue le diplôme requis dans le cadre des tests de recrutement et de formation des enseignants du niveau CAP-CEG. D'autre part, depuis l'ouverture de l'IDS, les titulaires des baccalauréats (C et D) qui sont recrutés ont l'opportunité d'obtenir le CAP-CEG et d'exercer la fonction enseignante dans les collèges. La différence entre ces deux niveaux de formation se situe sur la durée, car si les premiers font deux ans à l'école de formation, les seconds font quatre ans de formation dont 2 ans de pratique sur le terrain.

⁴⁰ La fréquence réelle observée pour la catégorie autre était d'un seul sujet sur un.

Pour ce qui est de la licence, elle constitue le principal diplôme exigé lors des concours de recrutement d'enseignants à former en 2 ans à l'ENS-UK, pour l'option CAPES. Ce qui pourrait expliquer la surreprésentation des détenteurs de la licence et de la maîtrise, dans la catégorie des titulaires du CAPES.

Sur le nombre d'années de service, la surpondération des titulaires du baccalauréat et du DEUG est effective dans les catégories d'âge susmentionnées. Les détenteurs de la licence et de la maîtrise d'une part, et ceux titulaires de la maîtrise du doctorat et autres le sont principalement dans la tranche 6-10 ans de service ($L^2 = 16,052$ [6], $p < 0,001$ et $V = 0,383$, $p < 0,001$).

4.2.5 Le diplôme pédagogique le plus élevé

Les variables diplôme pédagogique le plus élevé et nombre d'années de service sont significativement associés ($L^2 = 23,499$ [12], $p < 0,024$; $V = 0,217$, $p < 0,018$), les personnels enseignants et de direction des écoles, titulaires du CAP-CEG sont surreprésentés parmi ceux qui ont tout au plus 5 ans de service ; les détenteurs du CAPES le sont plutôt dans la catégorie de ceux qui ont entre 6 et 10 ans de service.

Afin de vérifier ces associations, nous avons procédé à la recodification de la variable diplôme pédagogique le plus élevée selon deux modalités : CAMEPS et CAP/CEG d'une part, et CAPES d'autre part. Un recodage dont l'intérêt est justifié au plan contextuel. En effet, si les enseignants titulaires du CAPES sont autorisés à enseigner au post-primaire et au secondaire au Burkina Faso, ceux détenteurs du CAP-CEG, ne peuvent le faire qu'au post-primaire.

Le tableau 33 ci-après fait état du recodage effectué.

Tableau 33

Partition du diplôme pédagogique le plus élevé des personnels enseignants et de direction des écoles

Modalités	Nombre des sujets (N= 169)	Pourcentage (%)
CAMEPS ET CAP/ CEG	59	34,91
CAPES	110	65,09

Le calcul des mesures d'association confirme la surpondération des sujets, titulaires du CAP-CEG parmi ceux qui ont tout au plus cinq ans de service et celle des détenteurs du CAPES dans la catégorie de ceux qui ont entre 6 et 10 ans de service ($L^2 = 14,266$ [4], $p < 0,006$; $V = 0,291$, $p < 0,006$). En bref, ces mesures d'association confirment d'une part, la relative jeunesse de l'échantillon indiquée plus tôt dans le cadre des analyses univariées et précise d'autre part, le fait que ce sont les détenteurs du CAP-CEG - ceux exerçant dans les collèges - qui sont relativement les plus jeunes (tout au plus cinq ans de service).

4.2.6 Le nombre d'années de service

Les variables nombre d'années de service et visite d'un encadreur pédagogique sont significativement associées ($L^2 = 14,37$ [4], $p < 0,006$ et $V = 0,250$, $p < 0,009$). Les personnels enseignant et de direction des écoles ayant un nombre d'années de service supérieur ou égal à 16 sont surreprésentés dans l'effectif total de ceux qui n'ont pas reçu la visite d'un encadreur pédagogique au cours des deux dernières années. Les sujets de l'échantillon qui ont le plus grand nombre d'années de service comme indiqué plus tôt, sont ceux qui assument les fonctions de direction des écoles. Or ces derniers, comme les données l'ont également suggéré bénéficient moins de l'encadrement pédagogique compte tenu du fait qu'ils dispensent peu les cours.

4.2.7 La disponibilité des manuels scolaires recommandés

Les variables élèves disposent des manuels scolaires recommandés dans les matières de base du programme au post-primaire et manuels scolaires recommandés dans les matières de base du programme au post-primaire sont disponibles à la bibliothèque de l'école, sont significativement associées ($L^2 = 233,90$ [16], $p < 0,001$; $V = 0,541$, $p < 0,001$). La surreprésentation prédomine au niveau du désaccord exprimé par les personnels enseignants et de direction des écoles.

4.2.8 *Le statut de la commune de résidence*

Le statut de la commune de résidence des sujets de l'échantillon est significativement associé aux trois variables ci-après : le diplôme pédagogique le plus élevé, les élèves disposent des manuels scolaires recommandés dans les matières de base du programme au post-primaire et les manuels scolaires recommandés dans les matières de base du programme au post-primaire sont disponibles à la bibliothèque de l'école.

Ainsi, il y a surpondération des personnels enseignants et de direction des écoles titulaires du CAPES dans les communes urbaines tandis que leurs collègues titulaires du CAP-CEG, le sont dans les communes rurales ($L^2 = 9,82$ [3], $p < 0,020$; $V = 0,236$, $p < 0,023$).

La surpondération des titulaires du CAP-CEG dans les communes rurales peut être reliée au fait que les CEG sont surtout implantés dans les communes rurales. Elle traduit aussi le fait que les personnels enseignants et de direction des écoles qui possèdent le diplôme le plus élevé au plan pédagogique sont plus nombreux en milieu urbain.

En ce qui concerne l'association significative, statut de la commune et élèves disposent des manuels scolaires recommandés dans les matières de base du programme au post-primaire ($L^2 = 12,023$ [4], $p < 0,017$; $V = 0,230$, $p < 0,019$), elle permet de noter ce qui suit :

La sous-représentation du désaccord et la surreprésentation de l'indécision exprimés par les personnels enseignants et de direction des écoles résidant dans les communes urbaines.

Sur la même variable, il y a une surreprésentation au niveau du désaccord exprimé par les personnels enseignants et de direction des écoles résidant dans les communes rurales.

La surreprésentation susmentionnée suggère que les élèves fréquentant les établissements situés aussi bien dans les communes urbaines, que dans les communes rurales ne disposent pas des manuels scolaires recommandés dans les matières de base du programme au post-primaire général public.

Enfin, l'association significative entre les variables statut de la commune et manuels scolaires recommandés dans les matières de base du programme au post-

primaire sont disponibles à la bibliothèque de l'école ($L^2 = 9,74$ [4], $p < 0,045$ et $V = 0,214$, $p < 0,037$) suggère une surpondération au niveau de l'accord chez les personnels enseignant et de direction des écoles résidant dans les communes urbaines. À l'opposé, sur la même variable il y a une surreprésentation au niveau du désaccord exprimé par leurs collègues résidant dans les communes rurales. Cette association semble suggérer que les manuels scolaires recommandés dans les matières de base du programme au post-primaire sont plus disponibles dans les bibliothèques des écoles des communes urbaines par rapport à celles rurales.

4.2.9 Les critères catégorisés du redoublement

Au niveau des personnels enseignants et de direction des écoles, les analyses indiquent que les variables qui présentent une association significative avec la variable nominale des critères catégorisés du redoublement scolaire sont celles relatives à l'âge par catégorie et au diplôme d'études générales le plus élevé.

Les dix variables ci-après : statut de la commune, statut professionnel, statut professionnel recodé, genre, diplôme pédagogique le plus élevé, diplôme pédagogique le plus élevé recodé, visite d'un encadreur pédagogique, effectifs pléthoriques, élèves disposent des manuels scolaires recommandés, manuels scolaires recommandés sont disponibles, n'ont révélé aucune association significative avec la variable nominale critères de redoublement catégorisés.

Examinons les résultats des associations significatives.

Relativement à l'âge par catégorie, nous avons noté une surpondération des sujets qui privilégient les normes et instructions officielles dans la recommandation du redoublement scolaire dans la catégorie d'âge des 31- 40 ans. Ceux qui mettent de l'avant les critères de renforcement des acquisitions scolaires, l'indiscipline et l'âge avancé de l'élève sont plutôt surreprésentés dans celle des 25-30 ans ($L2 = 11,17$ [4], $p < 0,025$; $V = 0,295$, $p < 0,020$).

Quant au diplôme d'études générales le plus élevé, nous relevons une surpondération des sujets qui privilégient les normes et instructions officielles dans la catégorie des titulaires de maîtrise (masters). Ceux qui mettent de l'avant les critères de renforcement des acquisitions scolaires, l'indiscipline et l'âge avancé de l'élève sont

plutôt surreprésentés parmi les détenteurs du baccalauréat ($L^2 = 13,44$ [4], $p < 0,009$; $V = 0,271$, $p < 0,007$).

Les mêmes tendances s'observent relativement à la variable recodée du diplôme d'études générales le plus élevé. La surpondération de ceux qui mettent en avant les normes et instructions officielles dans la recommandation du redoublement scolaire caractérise les titulaires de la maîtrise, du doctorat et autres. Ceux qui privilégient les critères de renforcement des acquisitions scolaires, l'indiscipline et l'âge avancé de l'élève sont plutôt surreprésentés parmi les détenteurs du baccalauréat et du DEUG ($L^2 = 12,52$ [2], $p < 0,002$; $V = 0,271$, $p < 0,007$).

4.2.10 Synthèse des principales caractéristiques bivariées de l'échantillon

Au terme de l'exploration des caractéristiques bivariées de l'échantillon, quelques constats sont notables.

Aux plans du statut professionnel, de l'âge par catégorie, du nombre d'années de service et du genre :

- Une surpondération des enseignants dans la catégorie d'âge des 25-40 ans, tandis que les proviseurs et les censeurs sont surreprésentés dans celle des 41 ans et plus. Spécifiquement aux personnels de direction des écoles, les directeurs de CEG sont surpondérés dans la catégorie des 16-20 ans de service tandis que les proviseurs et les censeurs des LEG le sont dans celle de plus de 20 ans ;
- les hommes sont surreprésentés dans l'effectif des 41 à 50 ans et les femmes le sont dans celui des 31 à 40 ans ;

Aux plans du diplôme d'étude général le plus élevé, du diplôme pédagogique le plus élevé, de l'âge par catégorie et du nombre d'années de service :

- Une surreprésentation des personnels enseignant et de direction des écoles âgés de moins de 25 à 30 ans dans la catégorie baccalauréat et ceux âgés de plus de 50 ans dans les catégories DEUG et autres (DEA et DESS). Par ailleurs, le premier groupe susmentionné (25-30 ans) est surpondéré parmi les titulaires du CAP-

CEG, et, ceux âgés de 41 à 50 ans le sont parmi les titulaires du CAMEPS et du CAPES ;

Au niveau des critères catégorisés du redoublement, de l'encadrement pédagogique, de l'âge par catégorie et de la disponibilité des manuels scolaires recommandés, nous avons noté :

- La surpondération de ceux qui mettent en avant les normes et instructions officielles dans la recommandation du redoublement scolaire au niveau des enseignants et des personnels de direction des écoles titulaires de la maîtrise, du doctorat et autres. Et la surreprésentation de ceux qui privilégient les critères de renforcement des acquisitions scolaires, l'indiscipline et l'âge avancé de l'élève, parmi les détenteurs du baccalauréat et du DEUG. Par ailleurs, le premier groupe est surreprésenté dans la catégorie d'âge comprise entre 31-40 ans, tandis que le second groupe l'est plutôt dans la catégorie moins âgée allant de 25-30 ans ;
- la surreprésentation en termes de réponse défavorable relativement à la visite d'un encadreur pédagogique au cours des deux dernières années des personnels enseignant et de direction des écoles ayant un nombre d'années de service supérieur ou égal à 16.
- Une surpondération en termes d'accord des personnels enseignant et de direction des écoles âgés de moins de 25 ans et de plus de 50 ans sur le fait que les élèves disposent des manuels scolaires recommandés dans les matières de base du programme au post-primaire.

5. RÉSULTATS PAR OBJECTIF

L'exploration des données dans les pages précédentes est en phase avec l'atteinte de l'objectif général de cette recherche qui vise à déterminer, dans le microsysteme qu'est l'école au post-primaire général public, les caractéristiques de deux composantes conatives, à savoir, les RS et les MIE valorisés chez des enseignants et des directions d'écoles qui sont en relation avec le redoublement d'élèves habitant la région du Centre-Ouest du Burkina Faso.

En relation avec les trois objectifs spécifiques, formulés dans la méthodologie, nous présentons les résultats obtenus dans les sections suivantes.

5.1 Identifier les RS d'enseignants et de directions d'écoles au regard des causes et de l'utilité du redoublement des élèves

En lien avec l'atteinte de l'objectif spécifique 1 susmentionné dans l'intitulé de la section, nous avons procédé en deux étapes.

D'abord, nous avons déterminé au niveau des personnels enseignant et de direction des écoles s'il y a un effet des variables catégorielles dichotomiques en fonction des moyennes comparées des groupes aux trois échelles de mesure des RS du redoublement scolaire.

Ensuite, nous avons examiné auprès de ces sujets les différences de moyenne consécutives aux croisements de variables catégorielles comportant trois modalités ou plus et les trois échelles de mesure des RS du redoublement scolaire.

5.1.1 Résultats des tests-t de Student pour échantillons indépendants sur les RS du redoublement scolaire

Dans le but de déterminer l'effet des variables catégorielles dichotomiques sur les trois échelles de mesure des RS du redoublement scolaire, des tests-t de Student pour échantillons indépendants (*Independent samples t tests*) ont été effectués en vue de comparer les différences de moyenne entre les groupes. « Ce test est utilisé pour comparer les moyennes m_1 et m_2 de deux échantillons indépendants 1 et 2 » (Carricano *et al.*, 2011, p. 46).

Les variables dichotomiques concernées dans l'échantillon sont au nombre de six, soit le genre, le diplôme pédagogique le plus élevé, la visite d'un encadreur pédagogique, le statut communal, le statut professionnel et les critères catégorisés du redoublement scolaire.

Le calcul du t de Student permet d'observer une différence significative entre les personnels enseignants et de direction des écoles qui résident dans les communes urbaines et rurales ($t = 2,55 [52,15]$; $p < 0,014$) lorsqu'on considère leurs représentations

au regard de l'externalité des causes du redoublement scolaire. Les personnels enseignants et de direction qui résident dans les communes urbaines obtiennent des résultats plus élevés ($M = 4,65$; $ET = 2,32$) que leurs collègues qui résident dans les communes rurales ($M = 3,66$; $ET = 2,06$).

Au titre des éléments représentationnels spécifiques à l'externalité des causes du redoublement scolaire figurent des causes sociales (environnementales) : la capacité du milieu familial de l'élève à l'aider dans ses apprentissages et le fait que les filles et les garçons n'ont pas les mêmes facilités par rapport à l'apprentissage scolaire. Les personnels enseignants et de direction qui résident dans les communes urbaines semblent plus considérer ces éléments.

Nous n'observons aucune différence significative de moyennes entre les groupes, spécifique au genre, au diplôme pédagogique le plus élevé, à la visite d'un encadreur pédagogique, au statut professionnel et aux critères catégorisés du redoublement scolaire, relativement aux trois échelles de RS du redoublement scolaire.

Examinons à présent les résultats consécutifs aux croisements de variables catégorielles comportant trois modalités ou plus aux trois échelles de mesure des RS du redoublement scolaire.

5.1.2 Résultats des tests d'ANOVA à un facteur sur les RS du redoublement scolaire

Dans l'optique de déterminer l'effet des variables catégorielles ayant trois modalités ou plus sur les échelles de mesure des RS du redoublement scolaire, des tests d'analyse à un facteur (*One-way ANOVA*) ont été effectués en vue de comparer les différences de moyenne entre les groupes au niveau des personnels enseignants et de direction des écoles.

Selon Fortin (2010) l'analyse de la variance (ANOVA) à un facteur est un test statistique paramétrique destiné à déterminer les différences entre trois groupes ou plus en comparant la variation intragroupe avec la variation intergroupe. La statistique calculée dans ce test est la valeur F qui exprime le rapport entre la variance intergroupes et la variance intragroupe (*Ibid.*).

Dans le même ordre d'idées, Gagné *et al.*, (1989, *In* Lenoir *et al.*, 2012), la définissent comme une « analyse statistique qui porte sur la signification de la différence entre deux moyennes ou plus se rapportant à des échantillons pris au hasard dans différentes populations » (p. 227).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons eu recours à ce type d'analyse, car « il permet, de traiter les différences de moyenne d'une variable dépendante quantitative Y lorsque la variable indépendante X a plus de deux modalités » Carricano *et al.*, (2011, p. 127).

Les variables indépendantes concernées dans l'échantillon sont le diplôme d'études générales le plus élevé, l'âge par catégorie et l'expérience professionnelle.

Le tableau 34 ci-après présente les résultats obtenus à l'issue des analyses de variance univariées à un facteur se rapportant à l'effet de l'expérience professionnelle, soit le nombre d'années de service des personnels enseignants et de direction des écoles sur leur RS du redoublement scolaire.

Tableau 34

Moyennes, écarts-types et analyse de variance de l'effet de l'expérience professionnelle sur les échelles de mesure des RS du redoublement scolaire

Variables	0-5 ans		6-10 ans		11-15 ans		16-20 ans		> 20 ans		ANOVA	
	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	-	<u>r</u>
Représentation positive du redoublement	16,67	3,93	16,86	4,48	16,45	2,82	16,33	4,65	20,00	4,44	F (4, 204) = 2,82 p < 0,026	0,22
Représentation négative du redoublement	15,79	4,66	16,90	6,13	16,20	5,86	15,28	5,12	15,50	5,92	F (4, 201) = ns	
Représentation de l'externalité des causes du redoublement	4,72	2,36	4,26	2,19	4,35	2,27	3,56	1,72	5,65	2,81	F (4, 212) = ns	

Note r = taille de l'effet

Les résultats issus du tableau 34 suggèrent la présence d'une différence significative entre les groupes, en tout ou en partie (F [4, 204] = 2,82 ; p < 0,026) sur l'échelle de représentation positive du redoublement.

Ensuite, nous avons procédé à des comparaisons post-hoc à l'aide du test de Sheffé, adéquat lorsque les variances des groupes sont homogènes et le nombre de leurs sujets différents (Sheffe, 1953).

En effet, nous avons noté d'une part, des variances comparées de groupes homogènes ($p < 0,27$) et, d'autre part, un N total de 209 sujets répartis différemment selon les cinq modalités de la variable (expérience professionnelle).

Les résultats de ces comparaisons nous indiquent la présence d'une différence significative entre les sujets ayant plus de 20 ans de service ($M = 20,00$; $ET = 4,44$) et les sujets qui ont entre 0 et 5 ans ($M = 16,67$; $ET = 3,93$).

Ainsi, les personnels enseignants et de direction qui ont plus de 20 ans de service ont une représentation plus positive du redoublement que ceux qui ont entre 0-5ans.

En dépit de l'atteinte du niveau de signification, la statistique r de taille de l'effet (0,22) suggère que celui-ci est de petite taille (Cohen, 1988).

Nous n'observons aucune différence significative de moyennes entre les groupes, spécifique au diplôme d'études générales le plus élevé et à l'âge, relativement aux trois échelles de RS du redoublement scolaire mesurées.

En définitive, la seule différence observée porte sur l'échelle de représentation positive du redoublement scolaire des personnels enseignants et de direction des établissements publics d'enseignement post-primaire général relativement au nombre d'années de service de ces derniers.

5.2 Décrire les MIE caractérisant les pratiques des personnels scolaires

L'objectif spécifique 2 vise à décrire les MIE qui caractérisent les pratiques des personnels enseignants et les directions d'écoles de notre zone d'étude échantillonnale.

En rappel, six échelles de mesure des MIE présentées plus tôt dans ce document ont fait l'objet d'identification, dont trois qui renvoient d'une part, au premier domaine conceptuel des MIE (la représentation du rôle enseignant) et les trois autres au second domaine (le rapport aux savoirs).

En relation avec l'atteinte de l'objectif spécifique susmentionné, nous avons procédé comme précédemment en deux étapes. En premier lieu, nous avons examiné par domaine conceptuel s'il y avait un effet des variables catégorielles dichotomiques sur les

échelles de mesure des sujets de l'échantillon. Ensuite, les différences de moyenne chez ces derniers, consécutives aux croisements des variables catégorielles comportant trois modalités ou plus avec les échelles de mesure par domaine conceptuel sont présentées.

5.2.1 Résultats des tests-t de Student pour échantillons indépendants sur la représentation du rôle enseignant

Dans le but de déterminer l'effet des variables catégorielles dichotomiques sur les trois échelles de mesure qualifiant le rôle enseignant (1^{er} domaine conceptuel), des tests-t de Student pour échantillons indépendants ont été effectués en vue de comparer les différences de moyenne entre les groupes. Les variables dichotomiques concernées sont les mêmes que précédemment.

Le calcul du t de Student permet d'observer une différence significative entre les personnels enseignant et de direction des écoles titulaires du CAMEPS et du CAP/CEG et ceux détenteurs du CAPES ($t [137,6] = 2,13 ; p < 0,034$) lorsqu'on considère leurs représentations au regard du MIE fondé sur l'hétérostructuration coactive. Les personnels enseignant et de direction titulaires du CAMEPS et du CAP/CEG obtiennent des résultats plus élevés ($M = 25,02 ; ET = 4,29$) que leurs collègues qui sont détenteurs du CAPES ($M = 23,39 ; ET = 5,20$).

Le calcul du t de Student suggère également une différence significative entre les personnels de direction et enseignant ($t [214] = -2,66 ; p < 0,008$) lorsqu'on considère leurs représentations au regard du MIE fondé sur l'hétérostructuration coactive. Les personnels enseignants obtiennent des résultats plus élevés ($M = 24,17 ; ET = 4,77$) que leurs collègues en charge de la direction des écoles ($M = 20,54 ; ET = 4,81$).

Cependant, aucune différence significative de moyennes n'est rapportée entre les groupes, spécifique au genre, à la visite d'un encadreur pédagogique, au statut communal et aux critères catégorisés du redoublement scolaire, relativement aux échelles de mesure de représentation du rôle enseignant.

Au vu de ce qui précède, nous retenons la différence de moyennes suggérée relativement à l'intérêt accordé au MIE fondé sur l'hétérostructuration coactive entre les titulaires des diplômes CAMEPS et CAP/CEG et les titulaires du CAPES. Sur le MIE fondé sur l'hétérostructuration coactive, une différence de moyennes est également indiquée entre les personnels de direction et les personnels enseignants. Ce qui implique

que le diplôme pédagogique le plus élevé et le statut professionnel ont une influence dans ce premier domaine conceptuel sur les échelles de mesure de représentation du rôle enseignant.

5.2.2 Résultats des tests d'ANOVA à un facteur sur la représentation du rôle enseignant

Dans l'optique de déterminer l'effet des variables catégorielles ayant trois modalités ou plus sur les échelles de mesure qualifiant le rôle enseignant, des tests d'analyse à un facteur ont été effectués en vue de comparer les différences de moyenne entre les groupes au niveau des personnels enseignants et de direction des écoles.

Les différents résultats obtenus à l'aide des analyses de variance univariées à un facteur indiquent qu'il n'y a aucune différence de moyennes entre les groupes, spécifique au diplôme d'études générales le plus élevé à l'âge et à l'expérience professionnelle relativement aux échelles de mesure de représentation du rôle enseignant.

5.2.3 Résultats des tests-t de Student pour échantillons indépendants sur le rapport aux savoirs

Dans le but de déterminer l'effet des variables catégorielles dichotomiques sur les trois échelles de mesure qualifiant le rapport aux savoirs (2^e domaine conceptuel), des tests-t de Student pour échantillons indépendants ont été effectués en vue de comparer les différences de moyenne entre les groupes. Examinons les résultats.

Le calcul du t de Student indique une différence significative entre les personnels enseignants et de direction titulaires du CAMEPS et du CAP/CEG et ceux détenteurs du CAPES ($t [163] = 2,31 ; p < 0,022$) lorsqu'on considère leurs représentations au regard du savoir comme donnée externe apprise comme telle. Les personnels enseignant et de direction, titulaires du CAMEPS et du CAP/CEG obtiennent des résultats plus élevés ($M = 19,49 ; ET = 4,29$) que leurs collègues qui sont détenteurs du CAPES ($M = 17,81 ; ET = 4,57$).

Le calcul du t de Student rapporte également une différence significative entre les personnels de direction et enseignant ($t [14,19] = -2,27 ; p < 0,039$) lorsqu'on considère leurs représentations au regard du savoir comme donnée externe apprise comme telle. Les

personnels enseignants obtiennent des résultats plus élevés ($M = 18,67$; $ET = 4,27$) que leurs collègues en charge de la direction des écoles ($M = 15,43$; $ET = 5,23$).

Toutefois, nous n'avons pas observé de différence significative de moyennes entre les groupes, spécifique au genre, à la visite d'un encadreur pédagogique, au statut communal et aux critères catégorisés du redoublement scolaire, relativement aux échelles de mesure de représentation du rapport aux savoirs.

Finalement sur les variables indépendantes qui ont une influence sur les échelles de mesure de la représentation du rôle enseignant et du rapport au savoir, les tests-t pour échantillons indépendants suggèrent les mêmes résultats. Il s'agit du diplôme pédagogique le plus élevé et du statut professionnel des personnels enseignants et de direction des établissements publics d'enseignement post-primaire général de la région du Centre-Ouest.

En ce qui concerne les échelles de mesure de la représentation du rôle enseignant, les différences de moyennes entre les groupes se rapportent au MIE fondé sur l'hétérostructuration coactive.

Quant aux échelles de mesure de représentation du rapport aux savoirs, les différences de moyennes entre les groupes concernent leurs représentations au regard du savoir comme donnée externe apprise comme telle.

5.2.4 Résultats des tests d'ANOVA à un facteur sur le rapport aux savoirs

Dans l'optique de déterminer l'effet des variables catégorielles ayant trois modalités ou plus sur les échelles de mesure qualifiant le rapport aux savoirs, des tests d'analyse de la variance à un facteur ont été effectués en vue de comparer les différences de moyenne entre les groupes au niveau des personnels enseignants et de direction des écoles.

Le tableau 35 ci-après, présente les résultats obtenus à l'issue des analyses de variance univariées à un facteur se rapportant à l'effet de l'expérience professionnelle, soit le nombre d'années de service des personnels enseignants et de direction des écoles sur leur représentation du rapport aux savoirs.

Tableau 35

Moyennes, écarts-types et analyse de variance de l'effet de l'expérience professionnelle sur les échelles de mesure du rapport au savoir

Variables	0-5 ans		6-10 ans		11-15 ans		16-20 ans		> 20 ans		ANOVA	
	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	-	<u>r</u>
Le savoir est une donnée externe qui se construit par étayage actif	32,07	3,74	33,83	4,15	31,24	4,18	34,72	3,12	34,22	3,75	F (4, 205) = 4,34 $p < 0,002$	0,28
Le savoir est une donnée externe apprise comme telle	19,16	4,07	17,46	4,69	18,19	3,89	19,53	3,34	19,22	5,30	F (4, 216) = ns	
Le savoir répond à un processus de construction inné et naturel	13,39	3,46	14,66	4,22	12,57	4,08	12,67	4,26	13,82	4,53	F (4, 213) = ns	

Note r = taille de l'effet

Les résultats décrits dans le tableau 35 suggèrent la présence d'une différence significative entre les groupes, en tout ou en partie ($F(4, 205) = 4,34$; $p < 0,002$) sur l'échelle de représentation du savoir comme donnée externe qui se construit par étayage actif. Ensuite, nous avons procédé à des comparaisons *post-hoc* à l'aide du test de Scheffé qui convient lorsqu'à l'issue de l'analyse principale, il est noté des variances comparées homogènes, mais que les effectifs des catégories sont inégaux.

Les résultats de ces comparaisons indiquent la présence d'une différence significative entre les sujets dont l'ancienneté est comprise entre 16 et 20 ans ($M = 34,72$; $ET = 3,12$) et les sujets qui ont entre 0 et 5 ans ($M = 32,07$; $ET = 3,74$) d'une part, et d'autre part, les sujets dont l'ancienneté se situe entre 11 et 15 ans ($M = 31,24$; $ET = 4,18$). Par ailleurs, les résultats suggèrent une moyenne des sujets ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté ($M = 33,83$; $ET = 4,15$) significativement différente de celle des sujets qui ont entre 0-5 ans.

Ainsi, les personnels enseignants et de direction qui ont entre 16 et 20 ans d'ancienneté ont une représentation du savoir comme donnée externe qui se construit par étayage actif plus élevée que ceux qui ont entre 0 et 15 ans. De même, les personnels

enseignant et de direction qui ont entre 6 et 10 ans d'ancienneté ont une échelle plus élevée que celle des sujets qui ont entre 0-5 ans.

Ce qui semble impliquer que la représentation du savoir comme donnée externe qui se construit par étayage actif, se développe au fur et à mesure que les personnels enseignants et de direction acquièrent une ancienneté au plan professionnel.

En dépit de l'atteinte du niveau de signification, la statistique r de taille de l'effet (0,28) suggère que celui-ci tend vers une taille moyenne (Cohen, 1988).

Nous n'avons pas observé de différence significative de moyennes entre les groupes, spécifique au diplôme d'études générales le plus élevé et à l'âge, relativement aux trois échelles de représentation du rapport aux savoirs mesurées.

En bref, la seule différence suggérée a porté sur la représentation du savoir comme donnée externe qui se construit par étayage actif des personnels enseignant et de direction des écoles relativement au nombre d'années de service de ces derniers.

5.3 Décrire la relation différenciée des variables de l'écosystème scolaire avec les RS et les MIE de ces personnels au regard des causes et de l'utilité du redoublement scolaire en tenant compte des fréquences réelles du redoublement dans les écoles de la région.

En relation avec l'atteinte de l'objectif spécifique 3 susmentionné en intitulé de section nous avons procédé en trois étapes.

D'abord, nous avons décrit la logique de catégorisation des variables quantitatives dont nous disposons (échelles de mesure des représentations du redoublement et des MIE) ainsi que la pertinence de leur catégorisation par rapport à la nature de la variable critère soit le pourcentage de redoublement par école.

Dans un deuxième temps, nous avons identifié les structures d'association entre les variables caractérisant le statut des personnels scolaires ainsi que l'environnement scolaire dans lequel ils interviennent, d'une part et, d'autre part les fréquences de redoublement caractérisant les écoles du Centre-Ouest du Burkina Faso au cours des années scolaires 2013/2014 et 2014/2015.

Enfin, nous avons justifié la pertinence du recours aux ACM et présenté les résultats du calcul de ces statistiques portant sur le profil des enseignants et des personnels de direction aux différentes échelles catégorisées croisées avec les catégories de fréquence de redoublement regroupées des écoles. Cela a permis de déterminer la présence de profils spécifiques et distincts aux intervenants des diverses écoles selon l'importance du redoublement qui les caractérise.

5.3.1 Distribution des nouvelles variables catégorisées

Sept variables quantitatives ont fait l'objet de catégorisation. Il s'agit :

- des taux de redoublement observés au cours des années scolaires 2013/2014 et 2014/2015 dans chacune des écoles du post-primaire général public de la région du Centre-Ouest où le questionnaire a été distribué. Cette variable représente donc notre variable critère ;
- des trois échelles de représentation du redoublement (négative, positive et externalité des causes du redoublement) ;
- des trois échelles de représentation du rôle enseignant (MIE_ hétérostructuration coactive, MIE_ interstructuration cognitive et MIE autostructuration_ cognitive).

Nous n'avons pas jugé pertinent de faire usage des échelles de représentation du rapport au savoir, car elles reflètent une composante théorique spécifique de la représentation du rôle enseignant en tant que modalités d'enseignement/apprentissage.

Il s'agit en l'occurrence de la représentation du savoir comme donnée externe apprise comme telle pour le MIE basé sur l'hétérostructuration coactive, celle du savoir comme une donnée externe qui se construit par étayage actif pour le MIE fondé sur l'interstructuration cognitive et la représentation du savoir comme réponse à un processus de construction inné et naturel pour le MIE basé sur l'autostructuration cognitive.

La catégorisation de la variable "pourcentage de redoublement" était justifiée par le fait que l'information fournie l'était par établissement et non par individu. Il y avait ainsi, à l'origine, réduction de la variance vraie et induction de bruit. En bref, il ne s'agit pas réellement d'une variable quantitative à distribution normale, les taux de redoublement étant relativement stables entre séquences d'établissement et la source de variation réelle,

les décisions de chaque enseignant ou de chaque direction d'école n'y étant pas directement reflétées.

5.3.1.1 Pourcentages approximatifs du redoublement catégorisés

Le tableau 36 ci-après présente la variable ordinale "pourcentage approx catégorisé".

Tableau 36

Catégorisation des pourcentages de redoublement observé au cours des années 2013/2014 et 2014/2015 dans les établissements échantillonnés de la région du Centre-Ouest

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	13-17 %	71	31,3	31,3	31,3
	18-20 %	70	30,8	30,8	62,1
	21 % et plus	86	37,9	37,9	100,0
	Total	227	100,0	100,0	

Nous avons procédé à la catégorisation des taux de redoublement recueillis selon trois modalités qui indiquent les différents seuils d'importance : 13-17 % (faible) ; 18-20 % (intermédiaire) et 21 % et plus (élevé). Le critère du point de coupure a été établi en fonction du rapport entre les proportions nationales de redoublement et les données provinciales disponibles.

La catégorisation résultant de nos données indique qu'environ 38 % des écoles de l'échantillon sont situées dans la proportion de redoublement de 21 % et plus, ce qui correspond en moyenne au redoublement de 21 élèves sur 100 par école et par an au cours des deux années scolaires susmentionnées. Plus du tiers des écoles de l'échantillon a présenté par conséquent un seuil élevé de redoublement scolaire au cours de ladite période de référence.

La même démarche de recodage a été opérée à partir des échelles de mesure des représentations du redoublement ainsi que des trois échelles de mesure des modèles d'intervention éducative. Le lecteur en trouvera les répartitions par catégories résultantes ainsi que les constats relatifs aux distributions des fréquences observées.

5.3.1.2 Échelles de représentation du redoublement catégorisées

Les tableaux 37, 38 et 39 ci-après, présentent les échelles de représentation du redoublement qui ont fait l'objet de regroupement. La procédure d'établissement du point de coupure lors du processus de catégorisation est uniforme. Elle met en œuvre une procédure automatisée disponible dans SPSS, consistant à reclasser et catégoriser les données en fonction du rapport réel de distribution d'une variable quantitative : moyenne, situation à plus ou moins un écart-type de celle-ci, « outliers » situés au-delà de la limite supérieure de distribution (haute), soit à deux écarts- types.

Le recodage des variables se rapportant aux trois échelles de représentation du redoublement susmentionnées a été fait suivant les quatre modalités ci-après :

- -1_ET : fréquences des scores situées à, au moins, un écart-type sous la moyenne ;
- Moyenne : fréquences des scores situées dans la moyenne de la distribution réelle ;
- +1_ET : fréquences des scores situées à un écart-type au-dessus de la moyenne ;
- Haute : fréquences des scores situées à deux écarts-types de la moyenne permettant de qualifier les « outliers ».

Tableau 37

Échelle de représentation négative du redoublement (regroupé)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-1_ET	23	10,1	11,2	11,2
	Moyenne	100	44,1	48,5	59,7
	+1_ET	55	24,2	26,7	86,4
	Haute	28	12,3	13,6	100,0
	Total	206	90,7	100,0	
Manquant	Système	21	9,3		
	Total	227	100,0		

Le tableau 37 montre que la représentation négative du redoublement est partagée en moyenne par 49 % des sujets de l'échantillon (soit la plus forte proportion des trois échelles de RS), dont un pourcentage cumulé de plus de 40 % se situe à un écart-type et plus au-dessus de la moyenne. Ce qui suggère une prédominance de cette représentation chez les sujets de l'échantillon.

Tableau 38

Échelle de représentation positive du redoublement (regroupé)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-1_ET	30	13,2	14,4	14,4
	Moyenne	59	26,0	28,2	42,6
	+1_ET	94	41,4	45,0	87,6
	Haute	26	11,5	12,4	100,0
	Total	209	92,1	100,0	
Manquant	Système	18	7,9		
Total		227	100,0		

Le tableau 38 indique une représentation positive du redoublement qui est partagée en moyenne par 28 % des sujets de l'échantillon, dont un pourcentage cumulé de plus de 57 % se situe à un écart-type et plus au-dessus de la moyenne. Ce qui semble illustrer une adhésion majoritaire au sein de ceux qui la partagent.

Tableau 39

Échelle de représentation de l'externalité des causes du redoublement (regroupé)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-1_ET	60	26,4	27,6	27,6
	Moyenne	64	28,2	29,5	57,1
	+1_ET	56	24,7	25,8	82,9
	Haute	37	16,3	17,1	100,0
	Total	217	95,6	100,0	
Manquant	Système	10	4,4		
Total		227	100,0		

Le tableau 39 montre que la représentation de l'externalité des causes du redoublement est partagée en moyenne par 30 % des sujets de l'échantillon et qu'un pourcentage cumulé d'environ 43 % se situe à un écart-type et plus au-dessus de la moyenne. Toutefois, la proportion de ceux qui se situent à, au moins, un écart-type sous la moyenne (environ 28 %), n'est pas négligeable et suscite quelques interrogations.

Finalement, la catégorisation des échelles de représentation du redoublement scolaire suggère trois niveaux d'information.

D'abord, une prédominance de la représentation négative de la pratique chez les sujets de l'échantillon, au regard de la forte proportion (49 %) de l'effectif global qui la partage. Ensuite, concernant la représentation positive, c'est principalement l'adhésion quasi majoritaire des sujets qui lui accordent de l'intérêt qui est notable, au vu du pourcentage cumulé (plus de 57 %) se situant à un écart-type et plus au-dessus de la moyenne.

Enfin, la représentation de l'externalité des causes du redoublement, partagée par un nombre important de sujets de l'échantillon suscite des questionnements. Nous y reviendrons ultérieurement.

5.3.1.3 Échelles de représentation du rôle enseignant catégorisées

Le lecteur trouvera ci-après (cf. tableaux 40, 41 et 42) le détail de répartition des fréquences des scores transformés de chacune des trois échelles de représentation du rôle enseignant, soit : MIE_ hétérostructuration coactive, MIE_ interstructuration cognitive et MIE autostructuration_cognitive.

Tableau 40

Échelle MIE _hétérostructuration coactive (regroupé)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-1_ET	41	18,1	19,0	19,0
	Moyenne	36	15,9	16,7	35,6
	+1_ET	98	43,2	45,4	81,0
	Haute	41	18,1	19,0	100,0
	Total	216	95,2	100,0	
Manquant	Système	11	4,8		
Total		227	100,0		

Le tableau 40 indique que 17 % des sujets de l'échantillon ont un score moyen quant à la distribution de l'échelle de mesure des MIE basé sur l'hétérostructuration coactive (MIE 3). Le cumul des fréquences correspondant aux deux catégories de scores supérieur à la moyenne représente plus de 64 % des fréquences observées à cette échelle catégorisée.

Tableau 41

Échelle MIE_ interstructuration cognitive (regroupé)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-1_ET	24	10,6	11,7	11,7
	Moyenne	64	28,2	31,2	42,9
	+1_ET	83	36,6	40,5	83,4
	Haute	34	15,0	16,6	100,0
	Total	205	90,3	100,0	
Manquant	Système	22	9,7		
Total		227	100,0		

Le tableau 41 indique que 31 % des sujets de l'échantillon ont un score moyen quant à la distribution de l'échelle de mesure des MIE basé sur l'interstructuration cognitive (MIE 4). Le cumul des fréquences correspondant aux deux catégories de scores supérieur à la moyenne représente un pourcentage cumulé de plus de 58 % des fréquences observées à cette échelle catégorisée.

Tableau 42

Échelle MIE_ autostructuration cognitive (regroupé)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-1_ET	25	11,0	11,6	11,6
	Moyenne	66	29,1	30,6	42,1
	+1_ET	74	32,6	34,3	76,4
	Haute	51	22,5	23,6	100,0
	Total	216	95,2	100,0	
Manquant	Système	11	4,8		
Total		227	100,0		

Le tableau 42 indique que 31 % des sujets de l'échantillon ont un score moyen quant à la distribution de l'échelle de mesure des MIE basé sur l'autostructuration cognitive (MIE 2). Le cumul des fréquences correspondant aux deux catégories de scores

supérieur à la moyenne représente un pourcentage cumulé de 59 % des fréquences observées à cette échelle catégorisée.

En résumé :

La catégorisation des échelles de représentation du rôle enseignant rapporte trois niveaux d'information qui seront développés ultérieurement dans notre propos.

- La majorité des répondantes et répondants partage un profil de valorisation élevé du modèle d'hétérostructuration coactive (MIE 3), au regard du cumul de fréquences des scores (plus de 64 % de l'effectif) se situant à un écart-type et plus au-dessus de la moyenne.
- On constate une prédominance équivalente du MIE 4 (interstructuration cognitive) et concomitamment celle du MIE 2 (autostructuration cognitive) chez les sujets de l'échantillon.
- Si on constate un fort niveau d'adhésion des sujets à ces deux MIE, il demeure en deçà de celui constaté relativement au MIE 3 (hétérostructuration coactive).

5.3.2 Analyses multidimensionnelles

5.3.2.1 Démarche méthodologique spécifique

La documentation particulière de notre troisième objectif requerrait que nous puissions intégrer, dans une perspective multidimensionnelle, à la fois les principales variables contextuelles affectant les variables conatives caractérisant nos deux sous-échantillons (enseignants et personnels des directions d'écoles) tout en tenant compte de la variabilité des taux de redoublement observés dans les institutions scolaires post primaires de la région du Centre-Ouest du Burkina Faso. Pour ce faire, deux étapes ont caractérisé notre démarche.

Dans un premier temps, nous avons procédé au calcul des Gammas (γ) de Goodman et Kruskal entre les échelles de représentations du redoublement ainsi que les échelles de MIE catégorisées en contrôlant selon trois variables contextuelles soit :

- a) le pourcentage de redoublement catégorisé,
- b) l'environnement de localisation de l'école (urbain ou rural),
- c) le diplôme pédagogique le plus élevé des intervenants.

Les calculs ont été réalisés en deux étapes, d'abord en ne tenant compte que de l'effectif enseignant, puis en n'incluant que les personnels de direction. À cet égard, nous ne ferons état que des résultats concernant les enseignants dans la mesure où la taille du sous-échantillon des directions d'école ne permettait guère d'observer d'associations significatives lorsque subdivisé en deux ou trois catégories indépendantes.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé au calcul de deux analyses des correspondances multiples (ACM) en fonction des deux sous-échantillons particuliers mentionnés.

Nous ferons donc état de façon séquentielle, de la justification du recours aux ACM, des résultats obtenus en deux étapes en ce qu'ils concernent d'abord le sous-échantillon enseignant (mesures d'association en contrôlant les variables de contexte mentionnées, puis calcul de l'ACM), ensuite ceux du calcul de l'ACM concernant les directions d'écoles.

5.3.2.2 Justification du recours aux analyses des correspondances multiples (ACM)

L'analyse des correspondances multiples (ACM) est une modélisation multidimensionnelle pouvant être utilisée lorsqu'on désire croiser plus de deux variables qualitatives⁴¹. Le recours à ce type de procédure, descriptive comme toutes les méthodes factorielles et non prédictives, se justifie donc dans notre contexte particulier.

L'ACM est une méthode très générale qui est adaptée aux tableaux dans lesquels un ensemble d'individus (en lignes) est décrit par un ensemble de variables qualitatives (en colonnes). Elle est très utilisée dans le traitement des enquêtes d'opinion, les questionnaires y étant souvent composés de questions à choix multiples. La liaison entre les variables qualitatives s'étudie au travers des associations entre leurs modalités.

Dans le cadre de l'ACM, le but visé est une représentation des modalités dans laquelle celles qui s'associent entre elles sont proches (Escofier et Pagès, 2008). À cet égard, la matrice générée pour le calcul des structures d'association dans un nombre déterminé de dimensions (espace) est une matrice de distances et non une matrice de

⁴¹ <http://www.jybaudot.fr/Analdonnees/acm.html>

corrélation ou de covariance dont le calcul serait approprié lors de calculs effectués avec des variables quantitatives, dans le cas de l'Analyse en composantes principales (ACP), par exemple.

Dans le cas qui nous concerne, nous avons eu recours à une matrice de dissimilarité, c'est-à-dire visant à distinguer des groupes dans un espace à deux dimensions selon les catégories des variables documentées par les individus. La métrique utilisée était, comme c'est le cas de l'ensemble des analyses factorielles dérivées de l'analyse des correspondances, celui de la distance au chi carré (Greenacre, 2007).

Dans cette optique, nous examinons dans un premier temps les résultats des ACM des positions des enseignants aux différentes échelles catégorisées plus les pourcentages de redoublement catégorisés des écoles, la localisation géographique de ces dernières ainsi que la diplomation pédagogique des intervenants. Nous croisons donc neuf (9) variables catégorielles.

De façon distincte, lorsque la structure des correspondances dans le cas des directions d'écoles est examinée, nous ne croisons que huit (8) variables puisqu'il n'y avait dans notre effectif qu'un seul directeur d'école détenant une certification autre qu'un CAPES.

5.3.2.3 Résultats du calcul des mesures d'association chez les enseignants en contrôlant pour les variables de contexte pertinentes

Dans les pages qui suivent, nous intégrons les résultats des calculs de mesures d'association de façon séquentielle, selon le profil d'association des tierces variables pour chacune des échelles catégorisées de mesure des représentations du redoublement chez les personnels enseignants. Le lecteur pourra consulter le détail des structures d'association significatives en fonction de chacune des variables de contexte considérées en référant aux tableaux (43, 44 et 45).

➤ Représentation négative du redoublement scolaire

Chez les enseignants travaillant dans les écoles à fort taux de redoublement scolaire (21 % de l'effectif ou +) les catégories de cette échelle (scores les plus élevés) sont significativement associées avec la catégorie correspondant aux scores les plus faibles à l'échelle de MIE (hétérostructuration coactive).

L'association y est aussi significative lorsque ces enseignants interviennent dans des écoles situées en milieu urbain, mais cette fois lorsque les enseignants répondants obtiennent des scores élevés à l'échelle MIE (hétérostructuration coactive). On ne constate pas d'association significative sur le plan de la représentation négative du redoublement scolaire avec l'une ou l'autre catégorie (type de certification) de la formation pédagogique des répondants.

➤ Représentation positive du redoublement scolaire

Chez les enseignants œuvrant dans les écoles à fort taux de redoublement scolaire (21 % de l'effectif ou +) situés en zone urbaine, les catégories de cette échelle (scores les plus élevés) sont significativement associées avec la catégorie correspondant aux scores les plus élevés à l'échelle de MIE (hétérostructuration coactive).

Par ailleurs, lorsqu'ils détiennent un diplôme de type CAMEPS/CAP-CEG, les enseignants qui affichent des scores faibles à l'échelle de représentation positive du redoublement scolaire sont surreprésentés dans la catégorie de ceux qui obtiennent un score moyen à l'échelle de MIE (hétérostructuration coactive).

Lorsqu'ils interviennent dans des écoles à taux de redoublement moyen (18-20 %) situées en milieu urbain et qu'ils détiennent un diplôme pédagogique de type CAPES, il y a surreprésentation des enseignants qui obtiennent les scores les plus élevés à la fois à l'échelle de représentation positive du redoublement ainsi qu'à celle des MIE (autostructuration cognitive).

Il y a cependant, ici, variation selon le type de diplomation pédagogique détenue. Les enseignants détenant un CAMEPS/CAP-CEG sont surreprésentés chez ceux qui affichent de façon concomitante un score moyen à l'échelle de représentation positive du redoublement et un score faible à l'échelle de MIE (autostructuration cognitive).

➤ Représentation de l'externalité des causes redoublement.

Chez les enseignants détenant un CAPES et travaillant dans les écoles à fort taux de redoublement scolaire (21 % de l'effectif ou +) situées en zone urbaine, les catégories de cette échelle (scores les plus élevés) sont significativement associées avec la catégorie correspondant aux scores élevés ou les plus élevés à l'échelle de MIE (interstructuration cognitive).

Par ailleurs, lorsqu'ils interviennent dans des écoles à fort taux de redoublement (21 % de l'effectif ou +) situées en zone urbaine, sans égard à la diplomation détenue, les enseignants sont surreprésentés chez ceux affichant les scores les plus élevés aux échelles de représentation positive du redoublement et de MIE (autostructuration cognitive).

Tableau 43

Association entre variables conatives en contrôlant par taux de redoublement
(enseignants)

RS	MIE	γ	ε	p	Surreprésentation
Représentation négative du redoublement	MIE hétérostructuration coactive	-0,391	0,132	0,005	% redoublement : 21 % et plus RS Score plus élevé MIE Score moins élevé
	MIE interstructuration cognitive			NS	
	MIE autostructuration cognitive			NS	
Représentation positive du redoublement	MIE hétérostructuration coactive	0,350	0,156	0,028	% redoublement : 21 % et plus RS Score plus élevé MIE Score plus élevé
	MIE interstructuration cognitive			NS	
	MIE autostructuration cognitive	0,336	0,152	0,034	% redoublement : 18-20 % RS Score plus élevé MIE Score plus élevé
Représentation de l'externalité des causes redoublement	MIE hétérostructuration coactive	0,460	0,137	0,002	% redoublement : 18-20 % RS Score plus élevé MIE Score plus élevé
	MIE interstructuration cognitive	0,471	0,123	0,0001	% redoublement : 21 % et plus <i>RS Score moins élevé</i> <i>MIE Score moins élevé</i> RS Score plus élevé MIE Score plus élevé
	MIE autostructuration cognitive	0,387	0,127	0,003	% redoublement : 21 % et plus RS Score plus élevé MIE Score plus élevé

Tableau 44

Association entre variables conatives en contrôlant par statut de la commune
(enseignants)

RS	MIE	γ	ϵ	p	Surreprésentation
Représentation négative du redoublement	MIE hétérostructuration coactive	-0,233	0,103	0,029	Urbain RS Score élevé MIE Score élevé
	MIE interstructuration cognitive	0,209	0,100	0,039	Urbain RS Score très élevé MIE Score très élevé
	MIE autostructuration cognitive			NS	
Représentation positive du redoublement	MIE hétérostructuration coactive	0,307	0,104	0,004	Urbain <i>RS Score moyen</i> <i>MIE Score élevé</i> RS Score très élevé MIE Score très élevé
	MIE interstructuration cognitive			NS	
	MIE autostructuration cognitive	0,199	0,098	0,044	Urbain RS Score très élevé MIE Score très élevé
Représentation de l'externalité des causes redoublement	MIE hétérostructuration coactive			NS	
	MIE interstructuration cognitive	0,227	0,097	0,020	Urbain <i>RS Score très élevé</i> <i>MIE Score très élevé</i> Rural RS Score faible MIE Score faible
	MIE autostructuration cognitive	0,779	0,135	0,0001	Urbain RS Score plus élevé MIE Score plus élevé

Tableau 45

Association entre variables conatives en contrôlant par formation pédagogique
(Enseignants)

RS	MIE	γ	ε	p	Surreprésentation
Représentation négative du redoublement	MIE hétérostructuration coactive			NS	
	MIE interstructuration cognitive			NS	
	MIE autostructuration cognitive			NS	
Représentation positive du redoublement	MIE hétérostructuration coactive	0,382	0,146	0,016	CAMEPS/CAP-CEG RS Score faible MIE Score moyen
	MIE interstructuration cognitive			NS	
	MIE autostructuration cognitive	0,373 0,270	0,130 0,124	0,008 0,033	CAMEPS/CAP-CEG RS Score moyen MIE Score faible CAPES RS Score plus élevé MIE Score plus élevé
Représentation de l'externalité des causes redoublement	MIE hétérostructuration coactive			NS	
	MIE interstructuration cognitive	0,363	0,123	0,005	CAPES RS Score plus élevé MIE Score plus élevé
	MIE autostructuration cognitive			NS	

5.3.2.3 Résultats des ACM des positions des enseignants aux différentes échelles catégorisées et aux trois variables de contexte pertinentes

Nous avons intégré l'ensemble de nos variables de contexte (pourcentage de redoublement ; statut de la commune et diplomation pédagogique détenue) dans un modèle d'Analyse des correspondances multiples (ACM) incluant les six échelles de mesure de nos variables conatives catégorisées (RS et MIE), chacune étant présumée unidimensionnelle.

Dans la logique poursuivie dans ce mémoire et en conformité avec les construits fondant notre cadre conceptuel, les variables de contexte interagissent avec la mise en œuvre de conceptions tant de l'utilité que des fondements du redoublement (RS) ainsi que de la relation enseignement apprentissage (MIE) et influencent les pratiques de classement privilégiées par les intervenants scolaires, notamment les enseignants, ce que devrait refléter l'association des variables précédemment nommées à des profils de fréquence du redoublement scolaire. Ceci, dans une perspective exploratoire et descriptive, qui exclut le recours à des modèles prédictifs de type régression (simple, multiple, logistique ou non linéaire), mais en justifie un éventuel usage ultérieur.

La consultation de la figure 12 présentant le résultat du calcul de l'ACM entre les variables précédemment identifiées permet certains constats intéressants à cet égard.

Le modèle retenu explique sur deux dimensions 50,2 % de la pseudo-variance observée (inertie $F1 = 0,285$; $F2 = 0,216$), ce qui, compte tenu de la quantité de variables intégrées ainsi que de la présence de trois variables à faible nombre de modalités, s'avère une représentation tout à fait satisfaisante des proximités entre modalités des variables observées (Escofier et Pagès, 2008).

Le premier facteur (horizontal) est déterminé par la distribution des scores ordinaux aux diverses échelles de mesure des MIE (scores élevés : gauche de l'axe 1 ; scores faibles, droite de cet axe). Le second facteur (vertical) l'est essentiellement par la répartition des pourcentages de redoublement observés (bas de l'axe 2, forts pourcentages de redoublement ; haut de l'axe, faibles pourcentages de redoublement).

Les enseignants qui interviennent dans des écoles en milieu rural, à faible taux de redoublement, sont caractérisés par la détention d'une diplomation de type CAMEPS/CAP-CEG. Ils tendent à afficher des scores très élevés à l'échelle de

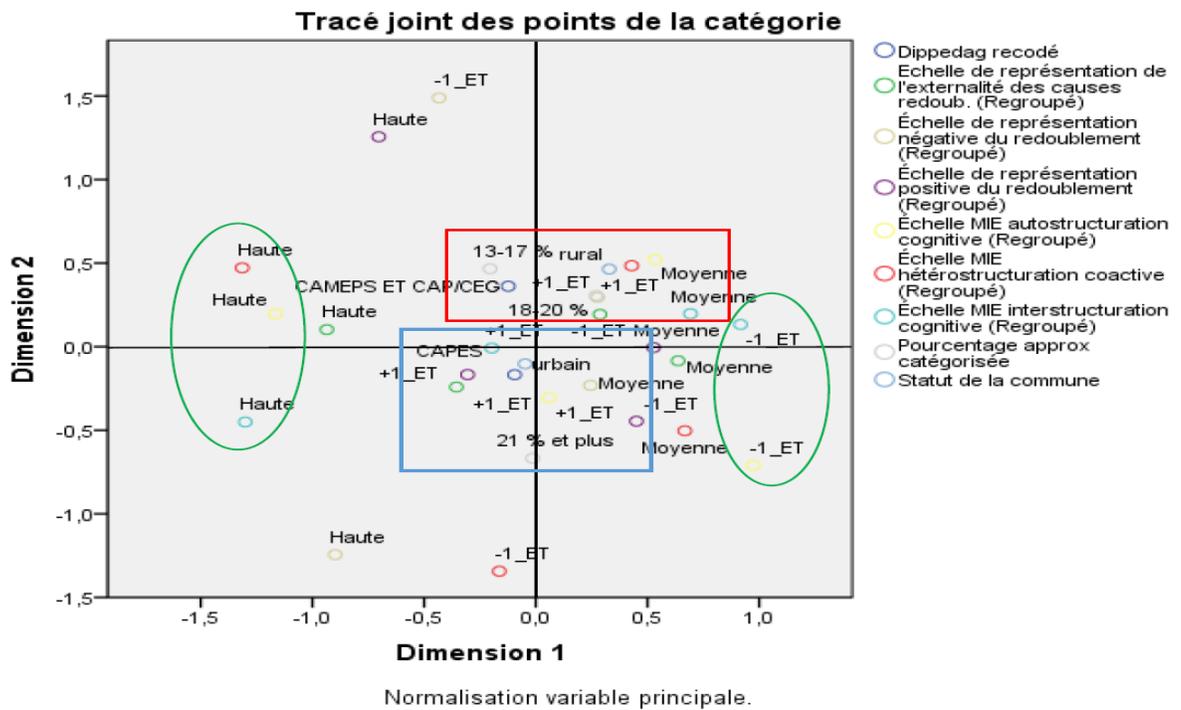
représentation négative du redoublement ainsi que des scores élevés à l'échelle de représentation de l'externalité des causes du redoublement. Ces enseignants affichent des scores moyens à l'échelle MIE (hétérostructuration coactive), des scores moyens ou faibles à l'échelle MIE (interstructuration cognitive) et, enfin, des scores moyens à l'échelle MIE (autostructuration cognitive).

Pour leur part, les enseignants qui interviennent dans des écoles situées en zones urbaines, à très fort taux de redoublement, tendent à détenir un CAPES. Ils sont caractérisés par des scores très élevés à la fois à l'échelle de représentation positive du redoublement ainsi que par des scores correspondants à l'échelle de représentation de l'externalité des causes du redoublement.

Ils manifestent aussi des scores moyens ou faibles à l'échelle de MIE (hétérostructuration coactive) et, de façon concomitante, des scores élevés à l'échelle de MIE (interstructuration cognitive).

Figure 12

ACM des interactions entre catégories des variables métriques (échelles RS et MIE) et celles des variables de contexte



5.3.2.4 Résultats des ACM des positions des directions d'école aux différentes échelles catégorisées et aux deux variables de contexte pertinentes

Tel que présenté précédemment, la taille du sous-échantillon des directions d'écoles ne permettait pas de calculer les associations entre les échelles de représentations du redoublement et celles des MIE catégorisées en contrôlant selon nos variables de contexte ; l'atomisation de l'effectif étant trop importante, nous avons quand même procédé au calcul d'une ACM intégrant ces échelles ainsi que deux de nos trois variables descriptives. Nous avons écarté l'intégration de la variable "type de diplomation" puisqu'un seul répondant détenait l'un des deux types de diplômes énoncés (CAMEPS/CAP-CEG).

Le modèle retenu explique sur deux dimensions 60,5 % de la pseudo-variance observée (inertie $F1 = 0,307$; $F2 = 0,297$), ce qui, compte tenu de la faiblesse de l'échantillon, de la quantité de variables intégrées ainsi que de la présence de deux variables à faible nombre de modalités, s'avère une représentation tout à fait satisfaisante des proximités entre modalités des variables observées (Escofier et Pagès, 2008).

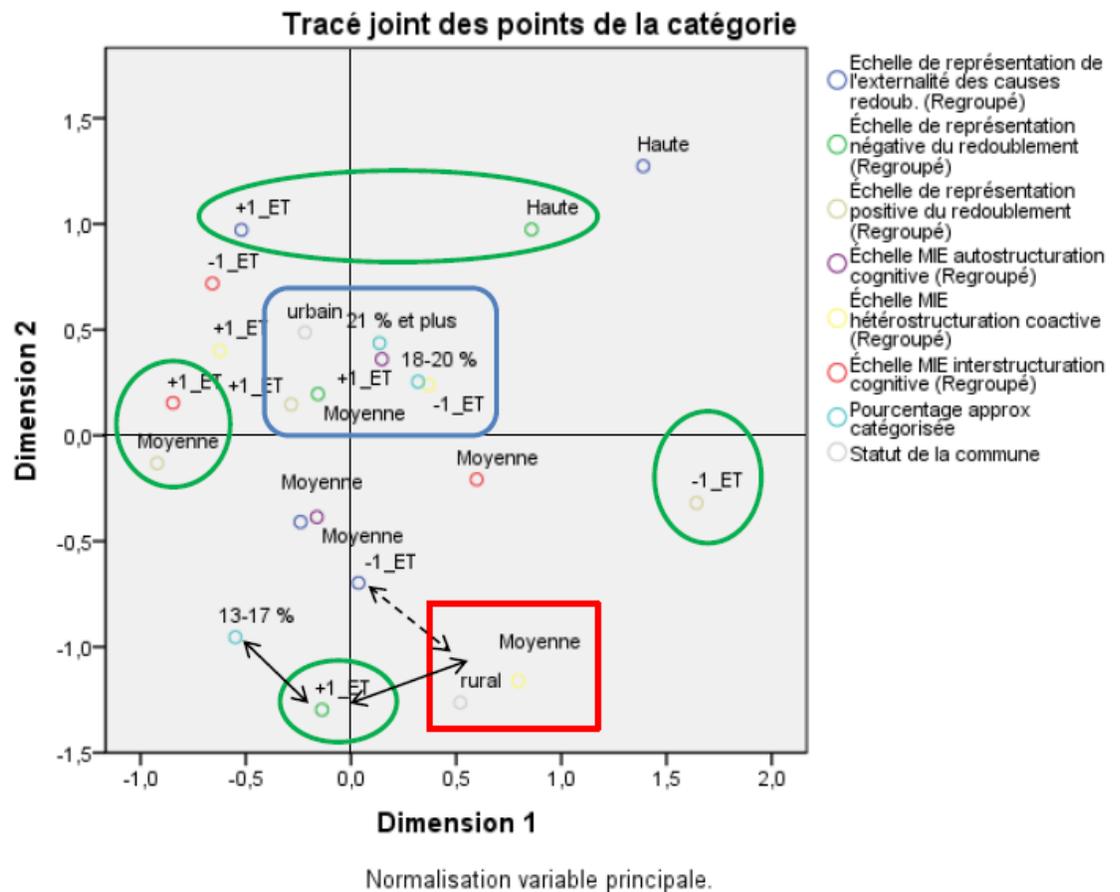
Le premier facteur (horizontal) est déterminé par la distribution des scores ordinaux à l'échelle de représentation positive du redoublement (scores moyens) ainsi que qu'à l'échelle de mesure des MIE (interstructuration cognitive) (scores très élevés) d'une part et d'autre part, par les scores ordinaux faibles à l'échelle de représentation positive du redoublement.

Le second facteur (vertical) l'est essentiellement par la répartition de l'échelle de représentation négative du redoublement (scores élevés : bas) d'une part, et d'autre part, (haut de l'axe) par des scores très élevés aux échelles de représentation négative du redoublement ainsi qu'à l'échelle d'externalité des causes du redoublement.

Les directions d'écoles situées en milieu urbain, à taux élevés ou moyens de redoublement sont associées à des scores moyens à l'échelle de représentation négative du redoublement, des scores élevés à l'échelle de représentation positive du redoublement, des scores élevés à l'échelle des MIE (autostructuration cognitive) et, enfin, à des scores faibles à l'échelle des MIE (hétérostructuration coactive).

Pour leur part, les directions d'écoles situées en zone rurale qui sont caractérisés par des taux de redoublement relativement faibles affichent des scores élevés à l'échelle de représentation négative du redoublement, des scores faibles à l'échelle d'externalité des causes du redoublement, la première caractéristique étant en concomitance avec des scores moyens à l'échelle de MIE (hétérostructuration coactive).

Figure 13 : ACM des positions des directions aux différentes échelles catégorisées ainsi qu'aux deux variables de contexte disponibles



CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION DES RÉSULTATS

La recension des études scientifiques spécifiques à notre étude a porté sur deux objets. Dans un premier temps, nous avons examiné les fondements du redoublement scolaire chez les personnels scolaires. De ces fondements ressortent des arguments de type maturationniste, et d'ordre cognitif concernant les élèves qui justifient cette pratique administrative (Crahay, 2007; Crahay, Issaieva et Monseur, 2011; Draelants, 2008; Marcoux et Crahay, 2008; Paul, 1997; Rouxel et Brunot, 2010; Troncin, 2005). Nous avons ensuite abordé diverses caractéristiques au regard du redoublement scolaire en relation avec les représentations enseignantes (Gilly, 1980; Immongault, 2014; Ognaligui, 1999; Trinquer, 2011) et quelques postures et usages en lien avec le redoublement chez les personnels scolaires (Draelants, 2008; Pouliot et Poitvin, 2003).

Dans un second temps, nous avons fait référence aux travaux de Morandi (2005), qui présente la trame des modèles pédagogiques c'est-à-dire les manières d'enseigner, de faire apprendre et d'apprendre comme résultant d'une représentation du fonctionnement de l'esprit de l'élève par le maître.

La présente étude visait à déterminer les caractéristiques de deux composantes conatives (RS et MIE) valorisées chez des enseignants et des directions d'écoles qui sont en relation avec le redoublement d'élèves au post-primaire général public dans la région du Centre-Ouest du Burkina Faso.

Il était attendu que des caractéristiques spécifiques à ces deux composantes seraient plus étroitement associées que d'autres au redoublement des élèves du post-primaire général public dans notre zone d'étude échantillonnale.

Dans les pages suivantes, nous procédons à la discussion des résultats obtenus objectif par objectif. Cette discussion de nos données sera effectuée au regard des construits retenus mais aussi des résultats de recherche mentionnés dans notre recension de la documentation scientifique.

1. IDENTIFIER LES RS D'ENSEIGNANTS ET DE DIRECTIONS D'ÉCOLES AU REGARD DES CAUSES ET DE L'UTILITÉ DU REDOUBLEMENT DES ÉLÈVES

Rappelons que la première analyse factorielle en composantes principales (ACP) des réponses aux items du questionnaire d'enquête a permis d'identifier trois construits correspondant à trois types de RS valorisées par les personnels enseignants et les directions d'écoles au regard des causes et de l'utilité du redoublement des élèves habitant la région du Centre-Ouest du Burkina Faso. Il s'agit de la représentation négative, de la représentation positive et la représentation de l'externalité des causes du redoublement scolaire.

Les résultats obtenus correspondent aux caractéristiques et fonctions des RS que nous avons identifiées lors de notre recension des écrits de la documentation scientifique à cet égard.

Conformément à la démarche suggérée par Marková (2000), nous examinons les caractéristiques conceptuelles communes ou spécifiques à chacun de ces trois types de représentation, au regard des éléments de la problématisation et des postulats théoriques décrits.

1.1 La centration de la RS sur la transformation sociale d'une réalité en un objet de connaissance qui, elle, est aussi sociale (Fisher, 1996)

Les trois échelles de RS valorisées par les sujets de l'échantillon traduisent le résultat de cette transformation au regard du redoublement scolaire qui prend la forme d'un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances particulières (Abric, 2005). La dimension sociale de ladite transformation est liée à la forte influence des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde (*Ibid.*). Les items spécifiques à chacune des trois échelles de RS l'illustrent parfaitement.

Ils traduisent pour chacun des trois types de représentation identifiée, le noyau central (*Ibid.*) qui s'y rapporte. Ainsi, la représentation négative des causes et de l'utilité du redoublement scolaire exprimée par une partie des personnels enseignants et les directions d'école de la région du Centre-Ouest, renvoie à une vision négative commune

de la pratique, - tant sur le plan scolaire que pédagogique - qui est jugée peu efficace, avec en sus des conséquences défavorables sur le plan motivationnel pour l'élève, notamment l'estime de soi (Rouxel et Brunot, 2010).

Une autre partie de ces personnels en a une représentation positive, c'est-à-dire une vision commune qui, définit cette pratique comme efficace tant sur le plan scolaire que pédagogique (Troncin, 2005). Dans le contexte africain, cette représentation est aussi en phase avec les résultats de l'étude d'Immongault (2014), où les enseignants gabonais justifient la pratique en faisant référence à : la paresse des élèves, la démission des parents, l'inefficacité de l'administration scolaire.

Enfin, la représentation de l'externalité des causes du redoublement scolaire attribue la faible performance ou l'échec scolaire à des causes sociales (environnementales) spécifiques telles la capacité du milieu familial de l'élève à l'aider dans ses apprentissages ou les attentes différenciées des milieux par rapport à l'importance de la scolarisation des filles et les garçons. À cet égard, l'absence de suivi des parents dans le travail à la maison constitue la variable la plus importante associée aux facteurs familiaux expliquant le redoublement scolaire selon 93,3 % d'enseignants gabonais interviewés (Ognaligui, 1999).

1.2 La primauté accordée à la congruence psychologique par rapport à la cohérence logique et à l'efficacité théorico-scientifique (Mannoni, 2012)

La congruence psychologique correspond à un meilleur ajustement au plan psychologique. Par conséquent, l'intelligibilité du redoublement telle que livrée par les RS, semble procurer plus de confort et entraîner plus d'adhésion que la cohérence logique qui les détermine. La gestion de l'hétérogénéité au sein des classes et des établissements, mais aussi la motivation des élèves et la régulation de l'ordre scolaire (Draelants, 2008), constituent des postures et usages au regard du redoublement scolaire, qui illustrent la préférence accordée à la congruence psychologique.

La relégation de l'efficacité théorico-scientifique du redoublement scolaire en dernière position illustre pour sa part, l'incrédulité manifeste des enseignants sur l'inefficacité du redoublement scolaire malgré l'accumulation de preuves montrant que la probabilité d'effets négatifs l'emporte nettement sur les résultats positifs (Crahay, 2003, cité par Draelants, 2008).

1.3 La mise en évidence de la dimension relationnelle du processus à l'intérieur de laquelle se construit la RS (Fisher, 1996 ; Marková, 2000)

Elle traduit le processus d'établissement des RS du redoublement dans le microsystème qu'est l'école au post-primaire général public en fonction de la situation des personnels scolaires par rapport à celle des élèves. Nous assistons par conséquent à leur ancrage dans la culture et l'histoire de ces personnels d'une part et, d'autre part, au fait que la recommandation du redoublement - en tant que phénomène - se perpétue à travers leurs activités, suscitant des tensions et des conflits de groupes (Marková, 2000).

1.4 L'influence des normes institutionnelles sur les représentations enseignantes (Gilly, 1980)

L'influence des objectifs professionnels de l'enseignant et les conditions institutionnelles d'exercice de son métier sur ses attentes spécifiques à l'égard de l'élève (Gilly, 1980), se sont avérées fondées d'une manière générale. Par normes scolaires institutionnelles, notre étude s'est focalisée sur des objectifs éducatifs poursuivis par l'institution et ses modalités générales d'organisation et de fonctionnement (*Ibid.*). Or nos données ont indiqué qu'une proportion élevée des personnels enseignants et de direction des écoles (75 %) se basent sur les normes et instructions officielles, soit une moyenne générale annuelle égale à 7/20 et inférieure à 10/20 pour recommander le redoublement d'une classe à l'élève au terme de l'année scolaire.

1.5 La pertinence de l'approche structurale comme méthode d'analyse

Nos résultats confirment de façon générale la pertinence du choix de l'approche structurale d'Abric. En effet, la structure factorielle des RS du redoublement reflète des éléments essentiels et structurants (noyau central) au regard des causes et de l'utilité de la pratique chez nos sujets.

La cohérence interne (fidélité modérée) affichée par ces échelles au regard des indices obtenus (alpha de Cronbach) en est un indicateur. Ceci nous semble essentiel pour une étude exploratoire. Ces échelles indiquent comme mentionné plus haut des fondements, postures et usages du redoublement scolaire, abordés dans la

problématisation et mesurés sur le terrain par le questionnaire. Les dimensions - négative, positive, externalités des causes du redoublement- traduisent les divers sens (fonction génératrice) que prennent les éléments représentationnels identifiés auprès de leur noyau central respectif qui les organise (fonction organisatrice).

Par ailleurs, nous retrouvons au moins trois fonctions des RS, décrites par Abric (1994) dans nos données. Il s'agit de la fonction de savoir, au regard des trois échelles identifiées, qui illustrent le cadre commun (finalités, utilité et causes du redoublement) qui facilite la communication sociale sur la pratique du redoublement chez nos sujets.

Les représentations identifiées comportent une fonction justificatrice, dont font usage les personnels enseignants et les directions d'écoles pour justifier les actions menées. La fonction identitaire pour sa part, renvoie au microsystème école, cadre de référence et d'action de nos intervenants scolaires dans leur relation proximale avec les élèves.

1.6 Les différences constatées

Nos données rapportent quelques différences au niveau de la représentation de l'externalité des causes du redoublement, en fonction du statut de la commune et de l'expérience professionnelle chez les sujets de l'échantillon.

En ce qui concerne le statut de la commune, il résulte que les personnels enseignants et de direction qui résident dans les communes urbaines affichent des scores plus élevés à l'échelle d'externalité des causes du redoublement que leurs collègues des communes rurales.

Ici l'externalité réfère à la reconnaissance de ce que les difficultés de rendement scolaire (ou les limites d'apprentissages scolaires réalisés par les jeunes), en tout cas sous certaines conditions, ne sont pas reliées à des caractéristiques individuelles, ontologiques, des jeunes, mais à des limites, difficultés ou obstacles par rapport au soutien ou à la stimulation particulière reçues de la part de leur environnement familial ou social.

Nous expliquons ce résultat par le fait que les personnels enseignants et les directions d'écoles qui possèdent le diplôme le plus élevé au plan pédagogique (CAPES), donc la formation à l'enseignement la plus complète, sont plus nombreux en milieu urbain.

En effet, nos données ont rapporté une surreprésentation des sujets titulaires du CAPES dans les communes urbaines tandis que leurs collègues titulaires du CAP-CEG, le sont dans les communes rurales. Il s'agit là d'une surpondération des titulaires du CAP-CEG dans les communes rurales dont l'explication doit cependant être nuancée, car les CEG sont surtout implantés dans les communes rurales.

L'intérêt de la variable "statut communal" réside dans le lien que nous pouvons établir avec l'étude d'Ognaligui (1999). Relativement au redoublement, l'auteure rapporte que les enseignants exerçant en milieu rural et semi-rural l'imputent à l'élève (caractéristiques individuelles, ontologiques), à l'opposé de leurs collègues des milieux urbains qui estiment les parents (environnement familial) beaucoup plus responsables de cet état de fait « les enseignants travaillant dans les milieux urbain, semi-rural et rural se représentent différemment l'origine des causes de l'échec scolaire » (*Ibid.*, p.107).

Outre la variable "statut communal", les caractéristiques bivariées des sujets de notre échantillon apportent une information supplémentaire, soit la prise en compte de la variable "diplôme pédagogique le plus élevé" dans l'explication des éléments représentationnels liés à l'externalité des causes du redoublement. Ce qui est conforme aux résultats de travaux présentés dans la problématique (Léger, 1983 et Beckers, 1995) suggérant que l'enseignant qualifié réfère plus à ses pratiques pédagogiques pour expliquer l'échec scolaire alors que moins il est formé, plus il renvoie la responsabilité des causes de cet échec à l'élève et à sa famille.

Quant à la variable expérience professionnelle, les données suggèrent une représentation positive du redoublement plus élevée chez les sujets de l'échantillon qui ont plus d'années de service. Ces résultats contrastent avec l'étude de Labé (2011) réalisée dans le contexte de l'enseignement de base au Sénégal déclarant qu'en moyenne, plus âgé est l'enseignant, 0,17 fois plus bas est le redoublement. Ce qui présume de la part de l'auteur un intérêt moins grand pour le redoublement scolaire chez les sujets qui ont plus d'expérience professionnelle. Ce contraste avec nos résultats reste tout de même source de questionnement.

2. DÉCRIRE LES MIE CARACTÉRISANT LES PRATIQUES DES PERSONNELS SCOLAIRES

Les résultats de la seconde ACP ont permis de noter l'existence de trois modèles distincts d'intervention éducative spécifiques au rôle enseignant, l'un de type hétérostructuration coactive (MIE 3), l'autre à dimension plus interactive (MIE 4), et le dernier qui s'identifie davantage à l'autostructuration cognitive (MIE 2).

Les représentations du rapport au savoir identifiées suite à la troisième AFE reflètent chacune, une composante théorique spécifique de la représentation du rôle enseignant en tant que modalités d'enseignement/apprentissage.

Il s'agit en l'occurrence de la représentation du savoir comme une donnée externe apprise comme telle pour le MIE 3, celle du savoir comme une donnée externe qui se construit par étayage actif pour le MIE 4 et la représentation du savoir comme réponse à un processus de construction inné et naturel pour le MIE 2.

Les résultats obtenus vont globalement dans le sens des caractéristiques identifiées dans la documentation scientifique.

2.1 Le MIE 3

En premier lieu le MIE 3 renvoie à un rôle enseignant s'inscrivant dans une pédagogie de la découverte ou du "dévoilement" étant donné que l'enseignant fait découvrir le savoir à l'élève, le lui "dévoile" progressivement, tel qu'il "doit" être appréhendé (centration sur l'objet) (Not, 1988).

Cela indique la représentation de la fonction médiatrice privilégiée par nos sujets en direction de leurs élèves. Au titre des caractéristiques majeures qui reflètent cette fonction, les personnels enseignants et les directions d'écoles de notre zone d'étude échantillonnale déclarent valoriser : i) un rôle qui consiste avant tout à "dévoiler" aux élèves la connaissance existante par le recours à des activités bien planifiées qui portent sur une difficulté à la fois ; ii) un rôle qui renvoie à une bonne maîtrise des matières prévues au programme, ainsi que leur "bonne transmission" aux élèves.

Les démarches d'apprentissage et les modalités d'application (médiation cognitive) spécifiques à ce MIE, rapportent une action concrète de l'élève sur les objets d'apprentissage ; action cependant dirigée par l'enseignant qui demeure le sujet réel,

l'élève n'étant en fait qu'un sujet apparent qui réagit à des *stimuli* (Not, 1988). C'est du reste, ce que traduit la représentation du savoir scolaire que nous avons identifiée. Ce savoir est décrit au regard de nos résultats comme une donnée externe apprise comme telle et les modalités pour y accéder se résument essentiellement pour l'élève, au développement progressif et systématique des connaissances assurées par l'enseignant à travers la mémorisation et le recours systématique à des exercices.

Au vu des caractéristiques susmentionnées, nous rappelons l'une des limites majeures de l'hétérostructuration coactive soulignée par Not (1998), qui se rapporte à l'absence de la dimension génétique au sens piagétien du terme. En effet, une grande importance y est accordée à l'action qui, de l'extérieur, s'exerce sur l'élève et pas assez à celle qu'il organise lui-même et aux conditions de son organisation. Cette distinction nous semble importante au regard de la relation entre les MIE identifiés et une acquisition optimale des connaissances, dans le contexte du redoublement scolaire.

2.2 Le MIE 4

En second lieu, le MIE 4 pour sa part, rapporte un rôle enseignant qui attribue l'initiative de l'activité au sujet dans l'élaboration du savoir. L'enseignant procède à une médiation pédagogique-didactique qui porte sur la médiation cognitive mise en œuvre par les élèves dans leur rapport d'objectivation au savoir (Larose et Lenoir, 1998). Les sujets de notre échantillon adhèrent à cette fonction médiatrice à travers des caractéristiques importantes telles i) le lien établi entre la fonction enseignante et la métaphore du médiateur, ii) la nécessité d'utiliser un bon déclencheur suivi d'une investigation spontanée de la part de l'élève, comme stratégies d'un enseignement efficace en classe, iii) le soutien apporté aux élèves en vue de leur permettre de développer des stratégies cognitives efficaces.

Les démarches d'apprentissage et les modalités d'application spécifiques au MIE 4, induisent une représentation du savoir comme une donnée externe qui se construit par étayage actif. En bref, ces modalités consistent pour les élèves à construire eux-mêmes leurs connaissances dans l'interaction avec le professeur, avec leurs pairs et avec les gens de la communauté dans laquelle ils vivent. Précisons que la méthode cognitive fondée sur

l'interstructuration renvoie à un profil d'enseignement cohérent avec l'approche des programmes par compétences (APC).

L'étude de Cros., De Ketele., Dembélé., Develay., Gauthier., Ghriss., Lenoir., Murayi., Suchaut et Tehio (2009) a porté sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences (APC) au niveau de l'enseignement de base dans cinq pays africains (Cameroun, Gabon, Mali, Sénégal et Tunisie). Ces auteurs décrivent des caractéristiques importantes de l'APC (à partir de la documentation scientifique) qui sont cohérentes avec celles du MIE 4. Il s'agit de la priorité accordée aux compétences vues comme des savoirs-agir, une implication forte des apprenants, un enseignant vu comme médiateur du savoir, une contextualisation des savoirs et des évaluations progressives et intégratrices facilitant le transfert vers d'autres situations (*Ibid.*).

Not (1988) pense que la démarche cognitive basée sur l'interstructuration de l'élève et de l'objet est plus propice à l'accroissement de son savoir et de son être. Ce qui nous apparaît important dans le cadre de la présente étude.

2.3 Le MIE 2

Enfin le MIE 2, suggère un rôle où l'enseignant s'inscrit dans un processus d'investigation spontanée (non dirigée), suivie d'une structuration aléatoire, au cours duquel, il joue un rôle d'animateur après avoir suscité ou circonscrit un intérêt chez l'élève (Larose et Lenoir, *Ibid.*).

L'autostructuration cognitive correspond à une posture propre à l'éducation nouvelle, posture proche d'une certaine lecture des thèses développementales (constructivistes) piagétienne ou le rôle de l'enseignant se fonde essentiellement sur l'accompagnement des élèves en tenant compte de leur rythme autonome de développement cognitif.

Au titre des caractéristiques de la fonction médiatrice de ce MIE, les sujets de notre zone d'étude échantillonnale valorisent : i) le lien établi entre la fonction enseignante et la métaphore de l'animateur ; ii) l'intervention de l'enseignant essentiellement comme support auprès des élèves. En somme, une pédagogie sous-jacente qui permet à l'élève de choisir lui-même, en fonction de ses besoins et de ses

intérêts, les matières et les contenus qu'il doit explorer au regard du fait que celui-ci apprend de façon naturelle et par lui-même ce dont il a besoin pour se développer.

En ce qui concerne les démarches d'apprentissage (médiation cognitive), nous avons identifié un rapport au savoir répondant à un processus de construction inné et naturel. Dans cette optique, l'élève accède au savoir avant tout par un processus individuel de construction des connaissances par le tâtonnement, les essais et les erreurs liés à ses expériences personnelles.

La valeur de l'autostructuration cognitive semble tenir au fait que dans les représentations individuelles, elle fait appel à l'activité spontanée de l'élève, une spontanéité selon Not (1988) qui est toutefois « cause de sa faiblesse dans la mesure où l'élève doit dégager par lui-même des structures que l'humanité a mis des millénaires à mettre à jour » (*Ibid.*, p. 329). Ce qui à notre avis, soulève les limites de cette approche pédagogique dans une perspective d'acquisition optimale des connaissances dans un contexte marqué par une forte proportion de redoublement scolaire.

2.4 Les différences constatées

L'analyse des données n'a pas permis d'identifier le MIE 1 issu de la classification sous-jacente à l'hétérostructuration cognitive de type traditionnel ; par ailleurs, nous avons noté quelques différences entre les sujets se rapportant au MIE fondé sur l'hétérostructuration coactive et la représentation du savoir comme donnée externe apprise comme telle.

En rappel, la pédagogie orientant le MIE1 est celle de la révélation « révélation d'un savoir préétabli (centration sur l'enseignant), soit par exposition et imposition, soit par imitation de modèles passés et imprégnation » (Larose et Lenoir, 1998, p. 198).

Les modalités d'apprentissage dans ce contexte se résument à un processus réceptif, au cours duquel l'élève demeure avant tout un réceptacle. En résumé, les démarches d'enseignement et d'apprentissage privilégiées indiquent une structuration hétéronome contrôlée, c'est-à-dire une médiation cognitive organisée et contrôlée uniquement par l'enseignant.

La non identification du MIE1 semble constituer un paradoxe surtout lorsque nous examinons les résultats de recherche sur les démarches pédagogiques les plus usitées par

les personnels enseignants dans le contexte éducatif africain (Akoué, 2007; Ognaligui, 1999).

L'enseignement magistral dans l'étude d'Ognaligui, (1999) constitue même une des variables importantes associées aux causes du redoublement scolaire dans l'enseignement de base au Gabon, au regard des représentations enseignantes.

Cependant à l'analyse, il semble logique que seuls les trois modèles soient identifiés plutôt que le quatrième (MIE 1_ hétérostructuration cognitive de type traditionnel) puisque ce dernier correspond à l'approche transmissive traditionnelle (tu écoutes, tu apprends par cœur et tu restitues à l'examen), cohérent avec les programmes par objectifs (PPO). Or les PPO, ne sont plus valorisés dans les textes officiels (curriculums scolaires), en Afrique depuis le début des années 2000, compte tenu de l'instauration de l'APC qui apparaît comme le remède miracle au problème cuisant de l'échec scolaire (Cros., De Ketele., Dembélé., Develay et Gauthier *et al.*, 2009). On trouverait donc ici une illustration de la distance séparant les fondements du rapport à la pratique réelle des enseignants (curriculum enseigné) par rapport à ceux que proclament les programmes officiels (curriculum formel), telle qu'en fait état la documentation scientifique (Kliebard, 1992; Lebrun, Lenoir, Oliveira et Chalgoumi, 2005; Lenoir, 2006).

Sur le MIE 3 (hétérostructuration coactive) le premier constat, c'est la différence observée entre les sujets les moins diplômés au plan pédagogique (CAMEPS et CAP/CEG) qui lui accordent le plus grand intérêt comparativement à ceux qui sont les plus diplômés (CAPES). Le second constat indique que ce sont les enseignants qui sont plus portés sur ce MIE que les directions d'écoles.

Rappelons que les tests t pour échantillons indépendants ont établi les mêmes types de différence entre ces groupes relativement à leurs représentations au regard du savoir comme donnée externe apprise comme telle. Or, nous avons expliqué plus tôt que le savoir comme donnée externe apprise comme telle, constitue une modalité d'enseignement /apprentissage du MIE 3, basé sur l'hétérostructuration coactive. Cela suggère que les différences de valorisation entre les personnels enseignants et les directions d'école de la région du Centre-Ouest sont à relier à la variable "diplôme pédagogique le plus élevé". Ce qui est cohérent avec nos analyses bivariées qui ont

indiqué la surreprésentation des personnels enseignants et de direction des écoles âgés de moins de 25 à 30 ans parmi les titulaires du CAP-CEG, et, ceux âgés de 41 à 50 ans au nombre des détenteurs du CAPES.

En bref, hormis la variable diplôme pédagogique, il apparaît visiblement que ce sont les sujets de l'échantillon les plus jeunes (25 à 30 ans) qui sont portés vers le MIE 3, basé sur l'hétérostructuration coactive et la représentation du savoir comme donnée externe apprise comme telle.

L'ANOVA à un facteur pour sa part a suggéré que la représentation du savoir comme donnée externe qui se construit par étayage actif se développe au fur et à mesure que les personnels enseignants et de direction acquièrent une ancienneté au plan professionnel.

En définitive, il s'agit là d'un résultat qui confirme le précédent : les personnels enseignants et de direction des écoles de la région du Centre-Ouest les plus jeunes et relativement moins diplômés au plan pédagogique (CAP-CEG) valorisent le MIE 3 (hétérostructuration coactive) tandis que ceux qui sont plus diplômés pédagogiquement (CAPES) et plus anciens au plan professionnel privilégient le MIE 4 (interstructuration cognitive).

La documentation scientifique spécifique au contexte africain ne nous permet pas de mettre en perspective ce résultat. Du reste, nous n'avons pas connaissance d'une description des pratiques pédagogiques qui y ont cours en lien avec la classification des MIE telle qu'abordée.

3. DÉCRIRE LA RELATION DIFFÉRENCIÉE DES VARIABLES DE L'ÉCOSYSTÈME SCOLAIRE AVEC LES RS ET LES MIE DE CES PERSONNELS AU REGARD DES CAUSES ET DE L'UTILITÉ DU REDOUBLEMENT SCOLAIRE EN TENANT COMPTE DES FRÉQUENCES RÉELLES DU REDOUBLEMENT DANS LES ÉCOLES DE LA RÉGION.

En rappel, l'analyse de nos données a suggéré deux niveaux de résultats. Un premier niveau qui rapporte la distribution des nouvelles variables catégorisées (pourcentage de redoublement, échelles de représentation du redoublement et échelles de MIE) et un second portant sur l'effet des variables de l'écosystème scolaire

(environnement de localisation de l'école et le diplôme pédagogique le plus élevé) sur les RS et les MIE valorisés par nos sujets en relation avec le redoublement scolaire.

3.1 Les résultats portant sur la distribution des nouvelles variables catégorisées

3.1.1 Le pourcentage de redoublement catégorisé

Les résultats indiquent un seuil de redoublement élevé (21 % et plus) pour plus du tiers (38 %) des écoles de l'échantillon au cours de la période 2013/2014 et 2014/2015. Ce taux demeure élevé lorsque nous le mettons en perspective avec celui observé à l'échelle régionale au cours du quinquennat (2007/2008-2012/2013) qui était de 33,1 %. Il confirme que le redoublement reste une caractéristique importante de l'enseignement post-primaire dans la région du Centre-Ouest du Burkina Faso.

3.1.2 Les échelles de représentation du redoublement

Sur les échelles de représentation du redoublement, nos données rapportent les résultats ci-après: i) une prédominance des scores de l'échelle de représentation négative de la pratique chez les sujets au regard de la forte proportion de l'effectif global échantillonnal qui la partage ; ii) une adhésion majoritaire chez les intervenants scolaires qui en ont une représentation positive ; iii) un nombre assez important de sujets qui présente des scores élevés à l'échelle de représentation de l'externalité des causes du redoublement.

En ce qui concerne, la représentation positive du redoublement, nos analyses précédentes⁴² ont rapporté un profil de valorisation élevé chez les sujets de l'échantillon qui ont plus d'années de service. Or nos données indiquent qu'environ 27 % des enseignants et des personnels de direction des écoles ont une ancienneté professionnelle supérieure à 11 ans.

Ce qui semble induire que l'adhésion majoritaire à la représentation positive du redoublement constitue la caractéristique de cette catégorie sous-échantillonnale. Un résultat qui nous est apparu paradoxal au regard de nos postulats théoriques (Labé, 2011) qui suggèrent la perspective inverse.

⁴² Cf. objectif 1 discussion (différences observées)

Le profil de valorisation assez important de la représentation de l'externalité des causes du redoublement est également cohérent avec nos analyses précédentes.⁴³ Nous avons expliqué cela par le fait que les enseignants et les directions d'écoles qui résident dans les communes urbaines affichent des scores plus élevés à l'échelle d'externalité des causes du redoublement que leurs collègues des communes rurales. Étant donné qu'ils forment la large majorité de l'échantillon (87 %), le lien peut être établi. Cela ne signifie pas pour autant que les éléments liés à l'externalité des causes du redoublement ne caractérisent pas les RS d'une partie des personnels scolaires des communes rurales.

3.1.3 Les échelles de représentation des MIE

Le profil de valorisation élevé du modèle d'hétérostructuration coactive (MIE 3) par les enseignants et les directions d'écoles de la région du Centre-Ouest a constitué un des résultats importants issu de la distribution des échelles de représentation des MIE. Nous avons aussi noté des prédominances relatives du MIE 4 (interstructuration cognitive) et du MIE 2 (autostructuration cognitive) chez les sujets de l'échantillon qui demeurent toutefois en deçà des scores du MIE 3.

Ce résultat reflète une posture épistémologique privilégiée par la majorité des programmes "par objectifs" par rapport à l'apprentissage, qui a prévalu dans l'ensemble des pays jusqu'aux réformes dites "constructivistes" dont on constate le peu d'adhésion chez les enseignants depuis les années 2000 (Lenoir, 2009, 2010a, 2010b).

Dans le contexte africain, l'étude de Cros., De Ketele., Dembélé., Develay et Gauthier *et al.*, (2009), aboutit au même diagnostic, en dépit de l'instauration de l'APC (MIE 4) dans les curriculums officiels. En effet, ces auteurs rapportent que les enseignants ont du mal à passer de la pédagogie par objectifs (PPO) à l'APC. « Les pratiques pédagogiques liées par les enseignants à l'APC sont indécises, incohérentes et fortement teintées par la pédagogie par objectifs » (*Ibid.*, p. 55).

Au titre des difficultés majeures rencontrées dans la mise en application de l'APC, l'étude évoque le contexte de la classe (effectifs pléthoriques, espace réduit, etc.) et l'insuffisance des compétences professionnelles des enseignants en APC. « Les stratégies d'apprentissage tendant à rendre l'élève acteur de son propre apprentissage sont peu

⁴³ Idem

présentes et on assiste plutôt à un enseignement frontal classique et transmissif, faute de maîtrise de l'APC » (*Ibid.*, p. 56).

En bref, nous notons par conséquent une pratique pédagogique valorisée par l'enseignant qui consiste à faire découvrir le savoir à l'élève, à le lui "dévoiler" progressivement, tel qu'il "doit" être appréhendé (centration sur l'objet) (Not, 1988).

3.2 Les résultats portant sur la relation différenciée des variables de l'écosystème scolaire

L'analyse de l'effet différencié des variables de l'écosystème scolaire, sera centrée sur les principales caractéristiques des RS et des MIE valorisés par les sujets de l'échantillon travaillant dans des écoles caractérisées par un seuil élevé de redoublement scolaire (21 % et plus). Une centration qui se justifie au regard du fait que c'est la proportion la plus forte qui concerne par ailleurs le plus grand nombre d'écoles de l'échantillon. Il ne s'agit pas d'un manque d'intérêt pour les seuils de redoublement catégorisés "intermédiaire" ou "faible", mais plutôt pour des impératifs d'hierarchisation et de concision.

Aussi, nous rappelons les principaux résultats issus de l'intégration de l'ensemble de nos variables de contexte dans le modèle d'ACM incluant les six échelles de mesure de nos variables conatives catégorisées (RS et MIE), chacune étant présumée unidimensionnelle.

3.2.1 Chez les enseignants

Le résultat majeur spécifique aux enseignants, suggère que ceux qui interviennent dans des écoles situées en zones urbaines, à très fort taux de redoublement, tendent à détenir un CAPES. Ils sont caractérisés par des scores très élevés à la fois à l'échelle de représentation positive du redoublement ainsi que par des scores correspondants à l'échelle de représentation de l'externalité des causes du redoublement.

Ils manifestent aussi des scores moyens ou faibles à l'échelle de MIE (hétérostructuration coactive) et, de façon concomitante, des scores élevés à l'échelle de MIE (interstructuration cognitive).

À la lueur de l'ensemble des résultats examinés, nous rappelons celui mentionné, car il indique que le seuil de redoublement élevé constitue une dimension bien particulière du redoublement au post-primaire général public des communes urbaines, contrairement aux communes rurales. Cela est à relier probablement à la forte représentativité des enseignants des communes urbaines (environ 87 %) dans l'échantillon et à leur hétérogénéité.

3.2.1.1 les caractéristiques des RS valorisées

Nous notons que les principales caractéristiques des RS des enseignants, titulaires du CAPES et œuvrant dans les communes urbaines où les écoles présentent un seuil élevé de redoublement (21 % et plus), correspondent à des profils de valorisation élevés de la représentation positive du redoublement d'une part, et de celle de l'externalité des causes du phénomène, d'autre part.

Ces caractéristiques sont conformes à nos analyses précédentes au regard de la distribution des échelles catégorisées des RS qui a indiqué un profil de valorisation élevé de la représentation positive du redoublement chez les enseignants qui ont plus d'années de service. Or le calcul des mesures d'association a indiqué plus tôt la surpondération des détenteurs du CAPES dans la catégorie de ceux qui ont entre 6 et 10 ans de service et celle des titulaires du CAP-CEG parmi ceux qui ont tout au plus cinq ans de service ($L^2 = 14,266$ [4], $p < 0,006$; $V = 0,291$, $p < 0,006$).

Les caractéristiques sont également en lien avec le profil de valorisation de la représentation de l'externalité des causes du redoublement au regard du fait que les enseignants travaillant dans les communes urbaines affichent des scores plus élevés à cette échelle que leurs collègues des communes rurales. Ce résultat comme souligné précédemment va dans le même sens que celui de l'étude d'Ognaligui (1999) sur les représentations enseignantes gabonaises.

Le constat de scores élevés à l'échelle d'externalité des causes du redoublement tant chez les enseignants qui interviennent dans les écoles urbaines que rurales (dans une moindre proportion), est en soi pertinent. Nous avons ici un indice que la représentation de la causalité des difficultés de rendement scolaire n'est pas attribuée essentiellement à des caractéristiques intrinsèques, ontologiques, caractérisant l'élève ou son potentiel d'apprentissage, mais plutôt à des causes environnementales.

Dans une perspective écologique du développement, ce constat milite dans le sens d'une étude plus approfondie du rapport des enseignants à l'importance des attitudes et pratiques éducatives familiales tout comme par rapport à l'effet attribué aux conditions médiocres d'enseignement et d'apprentissage qualifiant les institutions d'enseignement du post-primaire public de (72 % de l'échantillon déclare travailler dans des classes à effectif pléthoriques et 41 % d'entre eux considèrent que leurs élèves ne disposent pas ou pas suffisamment des manuels scolaires prescrits).

3.2.1.2 *Les caractéristiques des MIE véhiculés*

Les principales caractéristiques des MIE des enseignants, titulaires du CAPES et œuvrant dans les communes urbaines où les écoles présentent un seuil élevé de redoublement (21 % et plus), reflètent une valorisation moyenne ou faible du MIE 3 (hétérostructuration coactive) et concomitamment une valorisation élevée du MIE 4 (interstructuration cognitive).

Ce résultat contraste avec celui présenté précédemment sur la distribution des échelles de représentation des MIE qui suggérait un profil de valorisation élevé du modèle d'hétérostructuration coactive (MIE 3) par les personnels enseignants et de direction de la région du Centre-Ouest.

Nous expliquons ce contraste par le fait que le profil de valorisation élevé du MIE 3 est à l'image de l'ensemble des sujets de l'échantillon, tandis que le profil de valorisation élevée du MIE 4 est beaucoup plus spécifique aux enseignants du milieu urbain au regard du différentiel de formation pédagogique entre ces derniers et ceux du milieu rural. Nos données ont précédemment indiqué une surpondération du personnel enseignant titulaire du CAPES dans les communes urbaines tandis que leurs collègues titulaires du CAP-CEG, sont surreprésentés dans les communes rurales ($L^2 = 9,82 [3], p < 0,020$; $V = 0,236, p < 0,023$).

Par ailleurs, en dépit de la valorisation élevée du MIE 4, nous notons le recours de temps à autre au MIE 3 chez ces enseignants, toute chose qui traduit l'indécision, l'incohérence, bref la non maîtrise de l'APC dans les pratiques pédagogiques (Cros., De Ketele., Dembélé., Develay et Gauthier *et al.*, 2009).

la complexité théorique et méthodologique de l'APC, le faible niveau de qualification des enseignants, les trop rares jours de formation et la mise à disposition défailante ou incomplète du nouveau curriculum et des informations et outils nécessaires pour que les enseignants modifient leurs pratiques pédagogiques en fonction du curriculum prescrit sont porteurs non seulement de contradictions, mais d'impasses (*Ibid.*, p. 56).

3.2.2 Chez les personnels de direction

L'effet différencié des deux variables, soient le statut communal et le pourcentage catégorisé de redoublement rapporte les résultats ci-après. Le premier indique d'une part, un profil de valorisation élevée de la représentation positive et d'autre part, un profil de valorisation moyenne de la représentation négative du redoublement chez les chefs d'établissements œuvrant dans les communes urbaines, où les écoles présentent un seuil élevé de redoublement.

Par ailleurs, ces chefs d'établissements manifestent des scores élevés à l'échelle de MIE (autostructuration cognitive) et des scores faibles à l'échelle de MIE (hétérostructuration coactive).

À l'instar des enseignants, la valorisation élevée de la représentation positive du redoublement peut être reliée au nombre d'années de service. Ce qui est conforme à nos données qui ont indiqué précédemment une surreprésentation des directeurs de CEG dans la catégorie 16-20 ans de service et celle des proviseurs et censeurs dans celle de plus de 20 ans ($L^2 = 21,31$ [12], $p < 0,046$; $V = 0,197$, $p < 0,009$). Par ailleurs, la variable commune urbaine semble aussi décisive puisque 9 sujets sur les 14 y résidaient au moment de l'enquête. Dans l'état actuel de notre structure de données, notamment en conséquence de la faible taille de l'échantillon et de celle, consécutive du sous-échantillon rural, nous ne pouvons fournir d'explication, outre que spéculative, quant à la valorisation moyenne de la représentation négative du redoublement et de celle élevée du MIE 2 (autostructuration cognitive) par les personnels de direction. Nous ne pouvons que constater que ces résultats contrastent avec ceux obtenus auprès des enseignants, lesquels sont le plus en contact avec les élèves au sein du microsysteme école.

3.3 Les relations entre les représentations enseignantes et les MIE valorisés

La valorisation élevée des représentations positive et de l'externalité des causes du redoublement, comme démontrée précédemment caractérisent les personnels enseignants travaillant dans les communes urbaines où les écoles présentent un seuil élevé de redoublement.

Ces RS illustrent ce que ces enseignants croient savoir au regard des fondements psychologiques du rapport à l'apprentissage de leurs élèves au regard des fondements et de l'utilité du redoublement, en bref « leurs représentations du fonctionnement de l'esprit de l'élève » (Morandi, 2005). Si à travers la représentation positive, ils s'en font une vision efficace, sur le plan scolaire, la représentation de l'externalité des causes du redoublement, quant à elle leur permet d'en attribuer les fondements aux causes environnementales auxquelles les élèves sont exposés.

La valorisation élevée du MIE 4 (interstructuration cognitive) et celle moyenne ou faible du MIE 3 (hétérostructuration coactive) correspondent à la modélisation du lien entre les pratiques pédagogiques de ces enseignants et leurs représentations du fonctionnement de l'esprit de leurs élèves et de l'environnement au sein duquel évoluent ces derniers. Les personnels enseignants travaillant dans les communes urbaines où les écoles présentent un seuil élevé de redoublement conçoivent et mettent en œuvre au plan pédagogique ce qui est conforme à leurs attentes et représentations quant aux obstacles objectifs, externes à l'école auxquels leurs élèves sont confrontés (Morandi, 2005).

3.4 Les propriétés opératoires du microsysteme école

Bronfenbrenner (1989) a souligné les variations notables relativement au processus de développement compte tenu des caractéristiques des autres personnes importantes présentes dans les microsystemes où l'élève transite, à la fois dans sa famille et dans la communauté (Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004). Des caractéristiques qui sont incitatives sur le plan développemental et doivent être évaluées. Dans le cas présent, nous avons pu identifier des caractéristiques spécifiques à deux composantes conatives (RS et MIE) privilégiées par des personnels enseignants et de direction qui interagissent de façon proximale avec les élèves, et cela en relation avec la pratique du redoublement

scolaire. Ces dernières mériteront d'être mises en perspective dans le cadre de futures recherches tenant compte de données directes prélevées auprès des acteurs de l'environnement social et familial de l'élève de la région Centre-Ouest du Burkina Faso, en tenant compte de l'urbanité ou de la ruralité de cet environnement.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous procédons d'abord à la synthèse des parties essentielles de l'étude, soit le problème et la question de recherche, l'objectif général visé, les construits et la méthodologie utilisée. Nous présentons ensuite, les résultats en relation avec les objectifs spécifiques. Puis nous abordons successivement les limites et l'apport fondamental de l'étude et les suggestions pour des recherches futures.

1. SYNTHÈSE

Notre étude avait pour finalité l'identification des principaux déterminants du redoublement des élèves burkinabè au post-primaire général public habitant la région du Centre-Ouest, dans une perspective écosystémique où les variables associées à l'environnement scolaire sont essentiellement prises en compte.

La recension des écrits scientifiques à laquelle nous avons procédé a rapporté de très hautes fréquences de redoublement chez les jeunes d'âge scolaire relevant des enseignements primaire et post-primaire aussi bien dans les pays d'Afrique de l'Ouest, que ceux d'Afrique centrale.

Parallèlement, nous avons examiné des recherches empiriques portant sur les effets du redoublement ainsi que des facteurs qui les influencent. À ce niveau, les résultats tendent à démontrer l'inefficacité de ces mesures sur le plan du rendement académique des élèves ainsi que plusieurs effets pervers pour les enfants qui en bénéficient. Bien que menée essentiellement en Europe et en Amérique du nord, la stabilité des résultats rapportés dans les 30 dernières années à partir d'études de cohortes importantes tend à suggérer la valeur générale des résultats même par rapport à des populations scolaires provenant de pays en voie de développement (Alexander, Entwisle et Dauber, 2003; Crahay, 2007; Grissom et Sheppard, 1989; Jimerson, Anderson et Whipple, 2002). L'attachement des personnels enseignants à cette pratique, indépendamment des données probantes fournies par la recherche, dispose de racines représentationnelles profondes (Marcoux et Crahay, 2008; Troncin, 2005).

Par ailleurs, deux logiques d'attribution de la causalité du redoublement telle que représentée chez les personnels scolaires sont ressorties de notre exploration de la documentation scientifique :

- La première renvoie aux RS prévalentes chez les enseignantes et les enseignants ;
- La seconde logique d'attribution réfère aux liens existants entre les fondements du rapport au savoir qui caractérisent la personne enseignante d'une part et, d'autre part, les théories implicites de l'apprentissage et leur matérialisation sur le plan des stratégies d'intervention pédagogique que déploiera la personne enseignante (Morandi, 2005).

En conséquence de ce qui précède, nous avons postulé un lien direct entre :

- d) les variables environnementales qualifiant les conditions d'exercice de l'enseignement,
- e) la RS du redoublement, de ses causes justificatives et de ses effets chez les personnels scolaires de la région du Centre-Ouest du Burkina Faso et,
- f) le rapport implicite à l'apprentissage déterminant le type d'intervention éducative, donc les modèles d'intervention éducative qu'ils déploieront et par rapport auxquels la pratique du redoublement sera perçue de façon plus ou moins favorable et en conséquence variablement mise en œuvre.

C'est ce lien, actuellement non documenté, que notre étude a tenté d'élucider afin de répondre à la question : en quoi les RS des personnels enseignant et de direction et les MIE privilégiés influencent-ils le redoublement des élèves fréquentant une institution publique d'enseignement post-primaire général ?

L'objectif général de la recherche visait à déterminer, dans le microsysteme qu'est l'école au post-primaire général public, les caractéristiques de deux composantes conatives, à savoir, les représentations sociales et les modèles d'intervention éducative valorisés chez des enseignants et des directions d'écoles qui sont en relation avec le redoublement d'élèves habitant la région ciblée.

Afin d'atteindre ce dernier, et les objectifs spécifiques qui en découlent, les construits suivants ont été articulés théoriquement : les RS (Abric, 1994, 2005; Moscovici, 1961) et les MIE (Lebrun et Lenoir, 2001; Lenoir, 2009; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et

Roy, 2002; Not, 1988) en lien avec l'approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1977, 1989).

L'étude menée est descriptive, quantitative. Dans le cadre de celle-ci nous avons fait usage d'une démarche d'enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de convenance, stratifié et pondéré constitué de 199 enseignantes et enseignants ce, incluant un membre du personnel de direction pour chacune des institutions de provenance des sujets (N = 14 directions). Les diverses analyses des données collectées ont permis: de dégager les caractéristiques univariées et bivariées de l'échantillon; d'identifier la structure factorielle du questionnaire renvoyant aux échelles de mesure des RS et des MIE; d'établir des différences entre les sujets de l'échantillon par rapport aux échelles des RS et des MIE préalablement identifiées; de démontrer des structures d'association entre les variables associées aux attitudes (RS et MIE) et les données disponibles quant au redoublement scolaire des élèves fréquentant le post-primaire général public dans la région ciblée.

2. RÉSULTATS

Les résultats obtenus sont présentés au regard des trois objectifs spécifiques et de l'objectif général.

Dans un premier temps, l'atteinte de l'objectif spécifique visant à identifier les RS des enseignants et des directions d'écoles au regard des causes et de l'utilité du redoublement des élèves habitant la région du Centre-Ouest du Burkina Faso, nous a permis d'identifier trois types de RS valorisées par ces personnels. Il s'agit de la représentation négative, de la représentation positive et la représentation de l'externalité des causes du redoublement scolaire.

Nos données ont toutefois rapporté quelques différences au niveau de la représentation de l'externalité des causes du redoublement, en fonction du statut de la commune et de l'expérience professionnelle chez les sujets de l'échantillon.

Dans un second temps, l'atteinte de l'objectif spécifique visant à décrire les MIE qui caractérisent les pratiques desdits personnels a rapporté l'existence de trois modèles distincts d'IE spécifiques au rôle enseignant, l'un de type hétérostructuration coactive

(MIE 3), l'autre à dimension plus interactive (MIE 4), et le dernier qui s'identifie davantage à l'autostructuration cognitive (MIE 2). Par ailleurs,

Les représentations du rapport au savoir identifiées ont reflété chacune, une composante théorique spécifique de la représentation du rôle enseignant en tant que modalités d'enseignement/apprentissage. Il s'agit en l'occurrence de la représentation du savoir comme une donnée externe apprise comme telle pour le MIE 3, celle du savoir comme une donnée externe qui se construit par étayage actif pour le MIE 4 et la représentation du savoir comme réponse à un processus de construction inné et naturel pour le MIE 2.

Cependant, l'analyse des données n'a pas permis d'identifier le MIE 1 issu de la classification sous-jacente à l'hétérostructuration cognitive de type traditionnel. Par ailleurs, nous avons noté quelques différences entre les sujets, se rapportant au MIE fondé sur l'hétérostructuration coactive et la représentation du savoir comme donnée externe apprise comme telle.

Dans un troisième temps, l'atteinte de l'objectif spécifique 3 visait à décrire la relation différenciée des variables de l'écosystème scolaire avec les RS et les MIE valorisés par les sujets de l'échantillon au regard des causes et de l'utilité du redoublement scolaire en tenant compte des fréquences réelles du redoublement dans les écoles de la région.

L'analyse de l'effet des variables de l'écosystème scolaire a été centrée sur les principales caractéristiques des RS et des MIE valorisés par les sujets de l'échantillon travaillant dans des écoles caractérisées par un seuil élevé de redoublement scolaire (21 % et plus).

Le résultat majeur spécifique aux enseignants titulaires du CAPES et œuvrant dans les communes urbaines où les écoles présentent un seuil élevé de redoublement suggère des caractéristiques qui correspondent à des profils de valorisation élevés de la représentation positive du redoublement d'une part, et de celle de l'externalité des causes du phénomène, d'autre part. Les principales caractéristiques des MIE valorisés par ces derniers reflètent quant à elles une valorisation moyenne ou faible du MIE 3 (hétérostructuration coactive) et concomitamment une valorisation élevée du MIE 4 (interstructuration cognitive). Par ailleurs, il importe de souligner que les résultats

rapportés permettent de conclure essentiellement en fonction de l'information récoltée auprès des personnels enseignants. Les données recueillies auprès des directions d'écoles, dont la taille sous-échantillonnale demeure restreinte, n'en permettent qu'une interprétation limitée hors de laquelle notre discours s'avérerait hautement spéculatif.

En définitive, l'objectif général visant à déterminer dans le microsysteme qu'est l'école au post-primaire général public, les caractéristiques de deux composantes conatives (RS et MIE) valorisés chez des enseignants et des directions d'écoles qui sont en relation avec le redoublement d'élèves habitant la région du Centre-Ouest du Burkina Faso aura été atteint.

L'étude a permis d'identifier les effets de certaines variables sur les RS et les MIE des sujets de notre échantillon en relation avec le redoublement scolaire dans la région ciblée. Nous avons particulièrement mis en lumière ces effets chez les enseignants travaillant dans les écoles situées en milieu urbain où le taux de redoublement était le plus élevé.

Ceci s'avère conforme à la logique poursuivie dans ce mémoire et en conformité avec les construits fondant notre cadre conceptuel, les variables de contexte interagissent avec la mise en œuvre de conceptions tant de l'utilité que des fondements du redoublement (RS) ainsi que de la relation enseignement apprentissage (MIE) et influencent les pratiques de classement privilégiées par les intervenants scolaires, notamment les enseignants.

3. LIMITES ET APPORT FONDAMENTAL DE L'ÉTUDE

Dans ce sous-chapitre, nous présentons quelques limites de l'étude et les perspectives de développement du champ de recherche.

3.1. Les limites observées

Cette étude comporte un certain nombre de limites aux plans méthodologique et conceptuel.

Au plan méthodologique l'omission de la valeur " aucun" dans le questionnaire (confère question 5) n'a pas permis de déterminer avec exactitude le nombre

d'enseignants qui ne disposait pas d'un diplôme de capacité pédagogique. Cette information même si elle semble disponible est plutôt présumée, car nous avons identifié 55 sujets sur un effectif total de 227 qui n'ont pas fait de déclaration à ce propos au moment de l'enquête. L'exploration des composantes conatives (RS et MIE) de ce groupe relativement important aurait permis de disposer de résultats sans doute fort utiles au regard de l'interprétation du lien entre l'univers représentationnel du redoublement scolaire et des pratiques enseignantes valorisées. Par ailleurs, la nature de la donnée recueillie ou disponible, tout particulièrement en ce qui concerne les fréquences de redoublement dans les écoles de la région ciblée, en utilisant un pourcentage global par institution concernée, ne permettait guère de disposer d'une structure de variables permettant l'identification de liens de causalité, linéaire ou non-linéaire entre les variables indépendantes identifiées. Dans le contexte de nos données, cette variable (fréquences en pourcentage des redoublements annualisés par école) ne permettait pas de recourir aux modèles prédictifs classiques, par exemple les régressions linéaires hiérarchiques multiples, les tiers modèles disponibles, par exemple la régression logistique polytomique ou les modèles de régression non-linéaires, étant trop complexes pour les fins de cette étude et requérant des transformations supplémentaires de nos variables en occasionnant la perte de variabilité. C'est la raison pour laquelle nous avons limité les opérations à l'usage d'un modèle multidimensionnel purement descriptif, l'ACM, où le sens initial de dépendance ou indépendance des variables n'est pas réellement pris en compte, mais qui permet d'illustrer l'existence de structures d'association entre un grand nombre de catégories de variables qualitatives.

Au plan conceptuel, il nous semble important de souligner la limite liée à notre interprétation de la théorie du noyau central (d'Abrieu, 2005) et principalement en ce qui concerne les éléments périphériques qui prescrivent les comportements (et les prises de position) du sujet et deuxièmement, l'impossibilité dans le discours construit de ce mémoire de démontrer qu'ils assument une fonction de défense en protégeant le noyau central.

Par ailleurs, nous avons été confrontés à la quasi-inexistence de documentation scientifique sur les pratiques pédagogiques au niveau secondaire et collégial en lien avec notre objet d'étude, en ce que les études soient particulières et spécifiques au contexte

africain. C'est le cas notamment de l'étude sur l'APC (Cros, De Ketele, Dembélé, Develay et Gauthier *et al.*, 2009) qui ne correspond pas tout à fait à notre clientèle. Toutefois, à ce niveau, les difficultés évoquées sont essentiellement d'ordre institutionnel et organisationnel ; ce qui explique l'utilisation des résultats et atténue cette limite.

3.2 L'apport fondamental de la recherche

L'intérêt de cette étude réside dans le fait de s'être penché sur les caractéristiques de deux composantes majeures (RS et MIE) des personnels enseignant et de direction d'écoles en relation avec le redoublement scolaire dans une approche écosystémique et ce, dans le contexte urbain et rural burkinabè. En dépit du caractère exploratoire de la recherche, plusieurs variables retenues au regard des structures représentationnelles du redoublement et des profils de conduites enseignantes, qui y sont associées se sont révélées importantes.

Il s'agit là d'une source d'intéressement potentiel pour les responsables de la formation des enseignants et les gestionnaires du système d'enseignement du Burkina Faso. Les enseignants et les directions d'école pourront bénéficier de l'intégration des données issues de notre recherche au plan de la formation continue et, conséquemment pourraient éventuellement questionner leurs pratiques pédagogiques et leurs attitudes au regard des effets réels du redoublement sur la réussite et la persévérance scolaire des jeunes.

4. SUGGESTIONS POUR D'AUTRES RECHERCHES

Cette étude à l'instar d'autres qui l'ont précédé, ne préconise pas de solutions définitives à la problématique du redoublement scolaire liées aux structures représentationnelles et aux pratiques enseignantes. Cependant, les résultats obtenus constituent une base permettant à d'autres chercheurs de poursuivre la réflexion. Faisant suite à la première limite mentionnée, l'exploration des composantes conatives (RS et MIE) des enseignants qui ne sont pas titulaires d'un titre de capacité pédagogique pourrait par exemple être tenue en compte.

Par ailleurs, les pistes de recherche peuvent porter sur l'analyse des structures associatives entre le redoublement scolaire et d'autres microsystèmes, notamment l'environnement familial et social et même l'ontosystème (caractéristiques individuelles) des élèves).

Enfin, cette étude s'est limitée à une analyse des associations entre les deux composantes conatives (RS et MIE) et le redoublement scolaire dans le microsysteme qu'est l'école au post-primaire général public. Une recherche de type explicatif (prédictif) pourrait être effectuée par la suite. Elle visera l'identification des principaux prédicteurs du redoublement scolaire, toujours dans le même niveau éducatif, à travers une interrelation des composantes conatives des personnels enseignant et de direction et celles des encadreurs pédagogiques. L'objet de l'étude se déplacera du microsysteme de l'élève vers son mésosystème, mettant en relation des acteurs évoluant au sein de deux microsystèmes distincts (école et administration) situés dans l'écosystème scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2009). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. Liège : Université de Liège, École de sante publique.
- Abric-J.-C (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In Abric, J.-C. (dir.), *Les Méthodes d'étude des représentations sociales* (p.59-80). Toulouse : ERES, Hors collection.
Document téléaccessible à l'adresse suivante :
[http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales-- 82749201238-page-59.htm](http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--82749201238-page-59.htm).
- Aimon, D. (1999). *Le concept de représentation*. Lille : Université Lille 1, DEA.
Document téléaccessible à l'adresse suivante :
<<http://daimon.free.fr/mediatrices/representations.html>>.
- Akoué, M.-C. (2007). *Le redoublement des filles dans les classes de 3e des écoles secondaires de Libreville au Gabon*. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation. (Thèse de doctorat, PhD).
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. et Dauber, S.L. (2003). *On the success of failure. A reassessment of the effects of retention on the primary grades*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Batisse, J. et Bernard, S. (2014). Éducation à la santé et liens avec le socle commun de connaissances et de compétences. Analyse des pratiques des équipes éducatives. *Éducation, Santé et Sociétés*, 1(1), 19-34.
- Becchi, E. et Compère, M.-M. (1994). Le curriculum. D'un point de vue didactique à une perspective historique. *Histoire de l'éducation*, 61, 61-71.
- Beckers, J (1995). Les futurs enseignants se sentent-ils une responsabilité vis-à-vis de l'échec scolaire. *Éducation et Recherche*, 17(3), 334-349.
- Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et représentations sociales. *Revue européenne des sciences sociales*, 49(2). Document téléaccessible à l'adresse suivante :
< <http://ress.revues.org/996>>.

- Bihan-Poudec, A. (2013), *Des chiffres et des êtres. Étude introductive à l'identification de la représentation sociale de la statistique chez des étudiants de premier cycle en Sciences humaines et sociales en France*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. (Thèse de doctorat, Ph.D.).
- Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'harmattan.
- Boulanger, D. Larose, F., Larivée, S., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : Application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme "Famille, école, communauté, réussir ensemble". *Service social*, 57(2), 129-157.
Document téléaccessible à l'adresse suivante :
<http://www.erudit.org/revue/ss/2011/v57/n2/1006300ar.html?vue=resume>.
- Bourque, J., Poulin, N. et Cleaver, A.F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344.
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta, *Annals of Child Development: Vol. 6. Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* (p. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. Document téléaccessible à l'adresse suivante :
<http://cac.dept.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Bronfenbrenner%201977.pdf>
- Bronfenbrenner, U et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon et R. M. Lerner (Dir.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (p. 992-1028). New York, NY: Wiley (5^{ième} éd.).
- Browne, M.W. (2001). An overview of analytic rotation in exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 36(1), 111-150.
- Burnett, P.C. et Dart, B.C. (1997). Conventional versus confirmatory factor analysis: Methods for validating the structure of existing scales. *Journal of Research and Development in education*, 30(2), 126-132.

- Cafferini, L. et Pierrel, H. (2008). *Travaux de capitalisation sur la pratique des aides sectorielles par l'AFD - Etude de cas l'expérience du secteur Education au Burkina Faso*. Paris : Agence Française de Développement, Département de la Recherche.
- Caille, J-P. (2004). Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : Évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000. *Éducation et Formation*, 69(7), 79-88.
- Carricano, M., Bertrandias, L. et Poujol, F. (2011). *Analyse de données avec SPSS*. Paris : Pearson.
- Catarsi, E. et Pourtois, J.-P. (2011). *Éducation familiale et services pour l'enfance*. Florence (It) : Firenze University Press.
- Charlot, B. (2009). Convergence internationale et diversification interne des modèles scolaires. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 52, 129-137.
- Cohen, B.H. (2013). *Explaining Psychological Statistics*. Hoboken, NJ: Wiley (4^{ième} éd.).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the Behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (2^{ième} éd.).
- Coulidiati-Kielem, J. (2007). *Les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements secondaires : Une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso*. Dijon : Université de Bourgogne, Faculté des sciences de l'éducation. (Thèse de doctorat).
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue française de pédagogie*, 148, 11-23.
- Crahay, M. (2007) (Dir.). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck. (3^{ième} éd.).
- Crahay, M., Issaieva, I. et Monseur, C. (2011). *Quand les enseignants cessent de croire aux vertus du redoublement !* Genève : Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation. Rapport de recherche soutenu financièrement par le Fonds national suisse.
- Cros F., De Ketele J-M., Dembélé M., Develay M., Gauthier, R-F., Ghriss, N., Lenoir, Y., Murayi, A., Suchaut, B et Tehio, V. (2009). *Étude sur les reformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Document téléaccessible à l'adresse suivante : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433/document>
- Darroch, J.N. et Ratcliff, D. (1972). Generalized iterative scaling for log-linear models. *The Annals of Mathematical Statistics*, 43(5), 1470–1480.

- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la Recherche en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Demba, J. J. (2011). L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue de jeunes du secondaire au Gabon. *Recherches qualitatives*, 30(1), 224-246.
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A., Friant, N., Herremans, T., Monseur, C, Uyttendaele, S. et Verdale, N. (2007). *Etude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique. Rapport final de recherche*. Liège/Mons : Université de Liège et Université de Mons-Hainaut.
- Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement. Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, 21(1), 163-180.
- Durand, C. (2003). *L'analyse factorielle et l'analyse de fidélité. Notes de cours et exemples*. Université de Montréal : Faculté des sciences humaines, Département de sociologie.
Document téléaccessible à l'adresse suivante :
<http://www.mapageweb.umontreal.ca/durandc/Enseignement/MethodesQuantitatives/FACTEU R9.pdf>
- Eisemon, T. O. (1997). *Réduire les redoublements : problèmes et stratégies*. Paris : UNESCO, Institut International de Planification de l'Éducation (IIEPE).
- Escofier, B. et Pagès, J. (2008). *Analyses factorielles simples et multiples ; objectifs, méthodes et interprétation*. Paris : Dunod.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation (2^{ième} éd.)
- Fischer, G.-N. (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod (2^{ième} éd.).
- Goodman, L. A. et Kruskal, W. H. (1954). Measures of Association for Cross Classifications. *Journal of the American Statistical Association*. 49(268), 732-764.
- Goodman, L. A. et Kruskal, W. H. (1963). Measures of association for cross classifications. III: Approximate sampling theory. *Journal of the American Statistical Association*, 58, 310-364.

- Gilly, M. (1980). *Maitres-Élèves : rôles institutionnels et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gouvernement du Burkina Faso (2014). *Plan de développement des Enseignements technique, professionnel et secondaire général (PDE/TPSG) 2014-2023*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire et supérieur, Direction des études et de la planification.
- Gouvernement du Burkina Faso (2014). *Annuaire statistique des Enseignements post-primaire et secondaire 2013/2014*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire et supérieur, Direction des études et de la planification.
- Gouvernement du Burkina Faso (2014). *Arrêté n° 2014-351/MESS/SG/DGESS du 8 septembre 2014, portant fonctionnement des établissements publics d'Enseignement secondaire général*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire et supérieur, Direction générale de l'enseignement secondaire général.
- Gouvernement du Burkina Faso (2013). *Arrêté n° 2013-333/MESS/SG/OCECOS/DECSP du 28 août 2013, portant organisation des examens professionnels du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) et du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET)*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire et supérieur, Office central des examens et concours du secondaire.
- Gouvernement du Burkina Faso (2013). *Arrêté n° 2013-334/MESS/SG/OCECOS/DECSP du 28 août 2013, portant organisation des examens professionnels du Certificat d'aptitude au professorat des collèges d'enseignement général (CAP-CEG) et du Certificat d'aptitude à l'enseignement technique (CAET)*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire et supérieur, Office central des examens et concours du secondaire.
- Gouvernement du Burkina Faso (2013). *Annuaire statistique des Enseignements post-primaire et secondaire 2012/2013*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire et supérieur, Direction des études et de la planification.
- Gouvernement du Burkina Faso (2013). *Tableau de bord des Enseignements post-primaire et secondaire 2012/2013*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire et supérieur, Direction des études et de la planification.
- Gouvernement du Burkina Faso (2012). *Annuaire statistique de l'enseignement secondaire 2011/2012*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire et supérieur, Direction des études et de la planification.
- Gouvernement du Burkina Faso (2012). *Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) 2012-2021*. Ouagadougou : Ministère de l'éducation nationale.

Gouvernement du Burkina Faso (2012). *Tableau de bord des Enseignements post-primaire et secondaire 2011/2012*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire et supérieur, Direction des études et de la planification.

Gouvernement du Burkina Faso (2011). *Annuaire statistique de l'enseignement secondaire 2010/2011*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire et supérieur, Direction des études et de la planification.

Gouvernement du Burkina Faso (2011). *Manuel des normes scolaires du post-primaire et du secondaire*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire et supérieur, Direction des études et de la planification.

Gouvernement du Burkina Faso (2010). *Annuaire statistique de l'enseignement secondaire 2009/2010*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire et supérieur et de la recherche scientifique, Direction des études et de la planification.

Gouvernement du Burkina Faso (2010). *Politique sous-sectorielle des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique 2010-2025*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire et supérieur et de la recherche scientifique.

Gouvernement du Burkina Faso (2009). *Annuaire statistique de l'enseignement secondaire 2008/2009*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire et supérieur et de la recherche scientifique, Direction des études et de la planification.

Gouvernement du Burkina Faso (2009). *Politique sous-sectorielle des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique. Document de diagnostic*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire et supérieur et de la recherche scientifique.

Gouvernement du Burkina Faso (2009). *Projections démographiques de 2007 à 2020 par régions et provinces*. Ouagadougou : Ministère de l'Economie et des Finances. Institut national de la statistique et de la démographie.

Gouvernement du Burkina Faso (2009). *Arrêté n° 2009-0042/MESSRS/MEBA du 10 juin 2009, portant sur la réglementation du redoublement au primaire et au post-primaire*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique, Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation.

Gouvernement du Burkina Faso (2008). *Annuaire statistique de l'enseignement secondaire 2007/2008*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique. Direction des études et de la planification.

- Gouvernement du Burkina Faso (2008). *Les défis du système éducatif Burkinabè en appui à la croissance économique*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique.
- Gouvernement du Burkina Faso (2007). *Loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant Loi d'orientation de l'éducation*.
- Gouvernement du Burkina Faso (2006). *Décret n° 2006-423/PRES/PM/MFPRE/MESSRS du 11 septembre 2006, portant organisation des emplois spécifiques du MESSRS*.
- Gouvernement du Burkina Faso (2005). *Profil des Régions du Burkina Faso*. Ouagadougou : Ministère de l'économie et du développement.
- Gouvernement du Burkina Faso (2004). *Décret n° 2004-081/PRES/PM/MFPRE/MFB du 5 mars 2004, portant fixation du régime des limites d'âge pour l'admission à la retraite des agents de la fonction publique et l'institution d'un congé de fin de service*.
- Gouvernement du Burkina Faso (2002). *Nomenclature des filières de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels au Burkina Faso*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique.
- Gouvernement du Burkina Faso (1995). *Décret n° 95-199/PRES/MEFP/MFPMA du 24 mai 1995, portant réglementation des fonctions de Chefs d'établissements et d'autres responsables dans les établissements d'enseignement secondaire général et technique*.
- Greenacre, M. (Dir.) (2007). *Correspondence Analysis in Practice*. New York, NY: Chapman et Hill/CRC (2^{ième} éd.).
- Grissom, J. B. et Shepard, L.A. (1989). *Structural equation modeling of retention and overage effects on dropping out of school*. San Francisco, Ca: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. ERIC research report # ED 307 684.
- Hair, J.F., Tatham, R.L., Anderson, R.E. et Black, W. (1998). *Multivariate data analysis*. London (UK): Prentice-Hall (5^{ième} éd.).
- Hedrick, T.E., Bickman, L. et Rog, D.J. (1993). *Defining the focus of the research*. In T.E. Hedrick, L. Bickman et D.J. Rog (Dir.), *Applied Research Design: A Practical Guide* (p. 15-37). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Immongault, C. M. (2014). *Les représentations sociales des élèves, des enseignants du secondaire et des parents à propos de la réussite scolaire en zones urbaine et rurale au Gabon*. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation (Thèse de doctorat, Ph.D.).

- Jimerson, S.R., Anderson, G.E. et Whipple, A.D. (2002). Winning the battle and losing the war: examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Jodelet, D. (Dir.) (2003). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kaneza Habiyambere, Y.V. (2011). *Efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la Communauté Economique des Pays des Grands Lacs (CEPGL). Question approfondie sur le Rwanda*. Dijon : Université de Bourgogne, U.F.R. Sciences Humaines et Sociales. Institut de recherche sur l'éducation, sociologie et économie de l'éducation (Thèse de doctorat).
- Kliebard, H. M. (1992). *Forging the american curriculum. Essays in curriculum history and theory*. London (UK) : Routledge.
- Labé, A.O. (2011). *Le redoublement, la réussite scolaire et l'objectif de la Scolarisation Primaire Universelle (SPU) d'ici à 2015 dans le cadre de l'Éducation Pour Tous (EPT) : Le cas du Sénégal à partir des données longitudinales du PASEC*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. Département d'administration et fondements de l'éducation. (Thèse de doctorat, Ph.D.).
- Lance, C.E., Butts, M.M. et Michels, L.C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria: What did they really say? *Organizational Research Methods*, 9(2), 202-220.
- Lange, M-F (2003) « École et mondialisation ». *Cahiers d'études africaines*. 169-170
Document téléaccessible à l'adresse suivante :
<http://etudesafricaines.revues.org/194>.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24-49.
- Larose, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 189-228. Document téléaccessible à l'adresse suivante :
<http://id.erudit.org/iderudit/031967ar> .

- Larose, F. et Lenoir, Y. (2007). *Multidimensionnalité et structure factorielle de l'échelle de mesure des Modèles d'intervention éducative*. Sherbrooke : Documents de la CRCIE et du CRIE.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2), 56-80.
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 569-594.
Document téléaccessible à l'adresse suivante :
<http://id.erudit.org/iderudit/009965ar>.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Oliveira, A. A. et Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire : regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. In C. Gervais et L. Portelance (Dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 265-285). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Legendre, R (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin (3^{ième} éd.).
- Leger, A (1983). *Enseignants du secondaire*, Paris : Presses universitaires de France.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Paris : Université de Paris 7. Thèse de doctorat en sociologie de la connaissance.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons Éducatives*, 10, 119-141.
- Lenoir, Y. (2009). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question ? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 101-130.
- Lenoir, Y. (2010a). La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement. *Recherche et formation*, 64, 91-103.
- Lenoir, Y. (2010b). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec : un regard sociohistorique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, 37-48.

- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <http://nelson.cen.umontreal.ca/revue/ncre/2009/v12/n1/1017474ar.pdf>.
- Lenoir, Y., Boutet, M., Garant, C., Kalubi, J.-C., Karsenti, T., Larose, F., Roy, G.-R. et Spallanzani, C. (2005). *Rapports entre curriculum et intervention éducative dans l'enseignement primaire québécois*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Rapport de la recherche CRSH n° 410-2001-0628.
- Lenoir, Y. (dir.), Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil : Groupéditions.
- Lenoir, Y. et Larose, F. (1996). *Les représentations des titulaires de l'enseignement primaire québécois au regard de l'interdisciplinarité pédagogique et de son actualisation dans la pratique*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Rapport de la recherche FCAR n° 94-NC-0952.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4).
Document téléaccessible à l'adresse suivante : <http://www.espritcritique.org/>.
- Mace, G. et Pétry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval (2e éd.).
- Mannoni, P. (2012). Introduction. *In les représentations sociales*. (p 3-8). Paris. Presses Universitaires de France, Collection « Que sais-je ? ».
Document téléaccessible à l'adresse suivante : <http://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130607458-page-3.htm>
- Marcoux, G., et Crahay, M. (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler ? Essai de compréhension du jugement des enseignants. *Revue des Sciences de l'éducation*, 30(3), 501-518.
- Marková, I. (2000). Amédée or how to get rid of it: Social representations from a dialogical perspective. *Culture & Psychology*, 6(4), 419-460.
- Menard, S. (2002). *Applied Logistic Regression Analysis*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

- Mingat, A. et Sosale, S. (2000). *Problèmes de politique éducative relatifs au redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique subsaharienne*. Washington, DC : Banque Mondiale.
- Morandi, F. (2005). Cognition, conation, théories de l'esprit et « connaissance » professionnelle des enseignants. *Recherches et éducations, 10*.
Document téléaccessible à l'adresse suivante :
<https://rechercheseducations.revues.org/359>.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Not, L. (1988). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York, NY: McGraw-Hill (2ième éd.).
- Ognaligui, H. (1999). *Attributions des enseignants gabonais à propos du rendement scolaire des élèves du primaire*. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation. Mémoire de maîtrise (M.A).
- Panayides, P. (2013). Coefficient alpha, interpret with caution. *Europe's Journal of Psychology, 9*(4), 687–696.
- Paul, J.J. (1997). Le redoublement à l'école : une maladie universelle. *Revue Internationale de l'Education, 43* (5-6), 611-627.
- Pauzé, R. (2012). *Présentation du modèle écologique*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
Document téléaccessible à l'adresse suivante :
<http://www.cerfasy.ch/cours-en-ligne/mod%C3%A8le-bio-m%C3%A9dical-et-mod%C3%A8le-bio-psycho-social/la-ph%C3%A9nom%C3%A9nologie-son-int%C3%A9r%C3%AAt-dans-une-conception-syst%C3%A9mique-de-lhomme-malade/la-relation-m%C3%A9decin-patient-des-conditions-de-base-%C3%A0-la-conduite-dentretien/pr%C3%A9sentation-du-mod%C3%A8le-%C3%A9cologique>
- Perreault, K. (2012). *Les types d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire : Analyses des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires des élèves atypiques à risque de décrochage scolaire*. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. (Mémoire de maîtrise en psychoéducation).
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Pini, G. (1991). Effets et méfaits du discours pédagogique : échec et redoublement vus par les enseignants. *Éducation et recherche, 13*(3), 255-271.

- Portney, L.G. et Watkins, M.P. (2008). *Foundations of Clinical Research: Applications to Practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Inc. (3^{ième} éd.).
- Pouliot, L., et Potvin, P. (2000). Croyances d'enseignants de la maternelle et du primaire à l'égard du redoublement. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 25(4), 247-261.
- Pouliot, L. et Potvin, P. (2003). Croyances d'enseignants québécois relatives au redoublement. In F. Larose (dir.), *Difficultés d'adaptation sociale ou scolaire en intervention éducative* (p. 63-82). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- UNESCO-ISU (2009). *Indicateurs de l'éducation. Directives techniques*. Paris : UNESCO
Document téléaccessible à l'adresse suivante :
<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-fr.pdf>.
- Roussel P., Durrieu F., Campoy E. et El Akremi A. (2002). *Méthodes d'équations structurelles : recherche et applications en gestion*. Paris : Economica.
- Rouxel, G. et Brunot, S. (2010). Redoubler sa seconde : corrélats motivationnels et adaptation psychologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(2), 261-284.
- Sall, H.N et De Ketele, J-M, (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 119-142.
- Sambell, K et McDowell, L. (1998). The Construction of the Hidden Curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-402.
- Scheffe, H. (1953). A method for judging all contrasts in the analysis of variance. *Biometrika*, 40(1/2), 87-104.
- Smith, E., Connell, C.-M., Wright, G., Sizer, M., Norman, J.-M., Hurlay, A. et Walker, S.-N. (1997). An ecological model of home, school and community partnerships: Implications for research and practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(4), 339-360.
- Stevens, J.P. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers (2^{ième} éd.).
- Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc. (5^{ième} éd.).
- Therriault, G., Bader, B et Lapointe, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 155-180.

Tourrette, C. (1991). Psychologie différentielle. *L'année psychologique*, 91(4), 631-633.

Trinquier, M-P. (2011). *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation*. Toulouse : Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. (Thèse de doctorat).

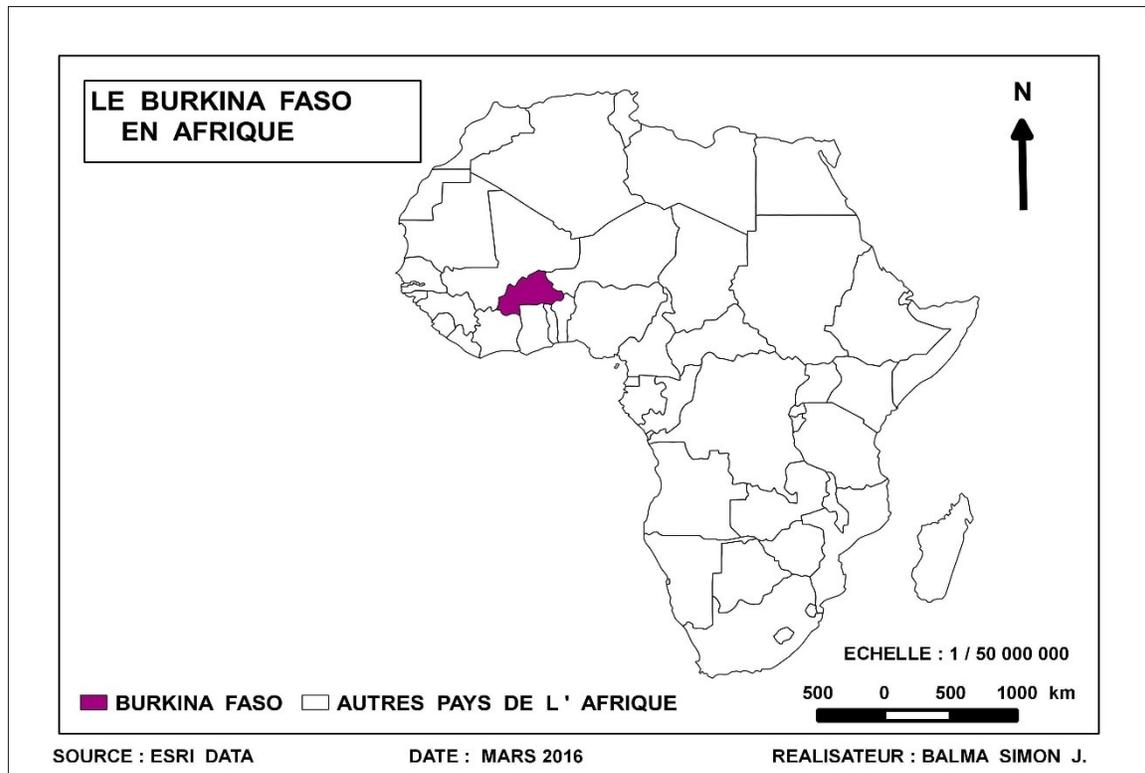
Troncin, T. (2005). *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*. Dijon : Université de Bourgogne, Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation. (Thèse de doctorat).

Vinokur, A. (1987). La Banque mondiale et les politiques d'« ajustement » scolaire dans les pays en voie de développement. *Tiers-Monde*, 28(112), 919-934.

Wallon, H. (1951c/1963). L'évolution dialectique de la personnalité. *Enfance*, 16, 43-49.

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A - Situation géographique du Burkina Faso sur la carte de l'Afrique



ANNEXE B -Population accessible des personnels enseignants, de la région du Centre-Ouest.

Effectif total des enseignants au post-primaire (public) selon le sexe, par province et établissements en 2013/2014 dans la région du Centre-Ouest

Province/Commune/Nom de l'établissement	Femme	Homme	Nombre enseignants et enseignantes
BOULKIEMDE	67	204	271
% enseignant (e) s par rapport ensemble province	25%	75%	100%
% enseignant (e) s par rapport ensemble région	55%	38%	41%
BINGO	4	7	11
CEG DE TANGHIN KIBRAOG	1	3	4
LYCEE DEPARTEMENTAL DE BINGO	3	4	7
IMASGO	2	13	15
LYCEE DEPARTEMENTAL DE IMASGO	2	13	15
KINDI	4	22	26
CEG DE NASSOULOU	1	6	7
LYCEE DEPARTEMENTAL DE KINDI	3	16	19
KOKOLOGHO	7	20	27
CEG DE SAKOINSE		4	4
LYCEE DEPART. DE KOKOLOGHO	7	16	23
KOUDOUGOU	40	123	163
CEG DE GODIN WALGATENGA	1	2	3
CEG de KAMEGUI		5	5
CEG DE KOUDOUGOU	1	3	4
LYCEE COMMUNAL DE KOUDOUGOU	7	22	29
LYCEE DE L'AMITIE DE KOUDOUGOU	4	9	13
LYCEE MUNICIPAL DE KOUDOUGOU	10	40	50
LYCEE PROVINCIAL DE KOUDOUGOU	17	42	59
SARIA	3	3	6
CEG DE SARIA	3	3	6
VILLY	5	9	14
LYCEE DEPARTEMENTAL DE VILLY (Ex CEG)	5	9	14
NANDIALA	2	7	9
CEG DE GOUAM	1	2	3
LYCEE DEPARTEMENTAL DE NANDIALA	1	5	6

NANORO	7	35	42
CEG DE NAZOANGA	1	5	6
LYCEE DEPARTEMENTAL DE NANORO	3	16	19
LYCEE NICOLAS PERRIN DE BOULPON	3	14	17
PELLA	1	10	11
LYCEE DEPARTEMENTAL DE PELLA	1	10	11
POA	7	19	26
CEG de Loaga	2	3	5
CEG DE SOGPELCE	1	1	2
LYCEE DEPARTEMENTAL DE POA	4	15	19
RAMONGO	9	16	25
CEG DE RAMONGO	9	16	25
SABOU	10	34	44
CEG DE GODE		8	8
CEG de NABADOGO	1	6	7
CEG DE NARIOU	1	2	3
LYCEE DEPARTEMENTAL DE SABOU	8	18	26
SIGLE	6	27	33
CEG de Bologo		5	5
CEG DE NAFOURGO		2	2
CEG DE NAFOURGOU		4	4
LYCEE DEPARTEMENTAL DE SIGLE	6	16	22
SOAW	6	19	25
CEG DE POESSE	2	5	7
LYCEE DEPARTEMENTAL DE SOAW	4	14	18
SOURGOU	3	4	7
LYCEE DEPARTEMENTAL DE SOURGOU	3	4	7
THYOU	7	23	30
CEG de Soula	2	2	4
LYCEE de Sogpelcé	2	9	11
LYCEE DEPARTEMENTAL DE THYOU	3	12	15
SANGUIE	32	183	215
% enseignant (e) s par rapport ensemble province	15%	85%	100%
% enseignant (e) s par rapport ensemble région	26%	34%	33%

DASSA	2	7	9
LYCEE DEPARTEMENTAL DE DASSA (ex CEG)	2	7	9
DIDYR	5	26	31
LYCEE DEPARTEMENTAL DE DIDYR (ex CEG)	5	26	31
GODYR	1	16	17
CEG DE KANDARZANA		4	4
LYCEE DEPARTEMENTAL DE GODYR	1	12	13
KORDIE	3	5	8
CEG DE KORDIE	3	5	8
KYON	1	9	10
LYCEE DEPARTEMENTAL DE KHYON	1	9	10
POUNI	0	25	25
CEG DE NATON		3	3
LYCEE DEPARTEMENTAL PAKIRI BABOU GUEL DE POUNI		22	22
TITA	6	10	16
LYCEE DEPARTEMENTAL WENDKOUNI DE TITA	6	10	16
REO	7	50	57
CEG de Zoula	1	5	6
LYCEE MUNICIPAL DE REO	4	14	18
LYCEE PROVINCIAL DE REO	2	31	33
TENADO	7	24	31
CEG de Doudou	2	7	9
LYCEE DEPARTEMENTAL DE TENADO	5	17	22
ZAMO	0	7	7
LYCEE DEPARTEMENTAL DE ZAMO		7	7
ZAWARA	0	4	4
CEG DE ZAWARA		4	4
SISSILI	15	87	102
% enseignant (e) s par rapport ensemble province	15%	85%	100%
% enseignant (e) s par rapport ensemble région	12%	16%	16%
BIEHA	0	12	12
CEG DE BIEHA		9	9

CEG DE YELBOUGA		3	3
BOURA	1	8	9
LYCEE DEPARTEMENTAL DE BOURA	1	8	9
LEO	9	32	41
LYCEE MUNICIPAL DE LEO	7	10	17
LYCEE PROVINCIAL DE LEO	2	22	24
NEBIELIANAYOU	1	3	4
LYCEE DE NEBIELIANAYOU	1	3	4
NIABOURI	0	6	6
LYCEE DEPARTEMENTAL DE NIABOURI		6	6
SILLY	2	11	13
COLLEGE D'ENSEIGNEMENT GENERAL DE BREDIE		3	3
LYCEE DEPARTEMENTAL DE SILLY	2	8	10
TÖ	2	15	17
CEG DE BEUN		2	2
LYCEE DEPARTEMENTAL DE TO	2	13	15
ZIRO	7	62	69
% enseignant (e) s par rapport ensemble province	10%	90%	100%
% enseignant (e) s par rapport ensemble région	6%	12%	11%
BAKATA	0	7	7
LYCEE DEPARTEMENTAL DE BAKATA		7	7
BOUGNOUNOU	0	6	6
CEG DE BOUGNOUNOU		6	6
CASSOU	2	24	26
LYCEE DEPARTEMENTAL DE CASSOU (ex CEG)	2	24	26
DALO	1	3	4
CEG DE DALO	1	3	4
GAO	1	4	5
LYCEE DEPARTEMENTAL DE GAO	1	4	5
SAPOUY	3	18	21
LYCE PROVINCIAL DE SAPOUY		9	9
LYCEE DEPARTEMENTAL DE SAPOUY(ex CEG)	3	9	12
TOTAL GENERAL	121	536	657

ANNEXE C - Échantillonnage final retenu : enseignants et directions d'écoles de la région du Centre-Ouest

Echantillonnage final des personnels enseignant et de direction retenus par province/commune/ localité et établissement

Province/ commune/Localité/établissement	Statut commune / localité	Femme	Homme	Total personnel enseignant	Total personnel de direction
BOULKIEMDE					
Total province		35	104	139	7
KOKOLOGHO	Rural	7	20	27	
CEG DE SAKOINSE	Rural		4		1
LYCEE DEPARTEMENTAL DE KOKOLOGHO	Rural	7	16		1
KOUDOUGOU	Urbain	27	82	109	
LYCEE MUNICIPAL DE KOUDOUGOU	Urbain	10	40		2
LYCEE PROVINCIAL DE KOUDOUGOU	Urbain	17	42		2
NANDIALA	Rural	1	2	3	
CEG DE GOUAM	Rural	1	2		1
SANGUIE					
Total province		7	50	57	3
REO	Urbain	7	50	57	
CEG DE ZOULA	Rural	1	5		1
LYCEE MUNICIPAL DE REO	Urbain	4	14		1
LYCEE PROVINCIAL DE REO	Urbain	2	31		1
SISSILI					
Total province		9	32	41	2
LEO	Urbain	9	32	41	
LYCEE MUNICIPAL DE LEO	Urbain	7	10		1
LYCEE PROVINCIAL DE LEO	Urbain	2	22		1
ZIRO					
Total province		3	18	21	2
SAPOUY	Urbain	3	18	21	
LYCEE PROVINCIAL DE SAPOUY	Urbain		9		1
LYCEE DEPARTEMENTAL DE SAPOUY	Urbain	3	9		1
TOTAL GENERAL		54	204	258	14

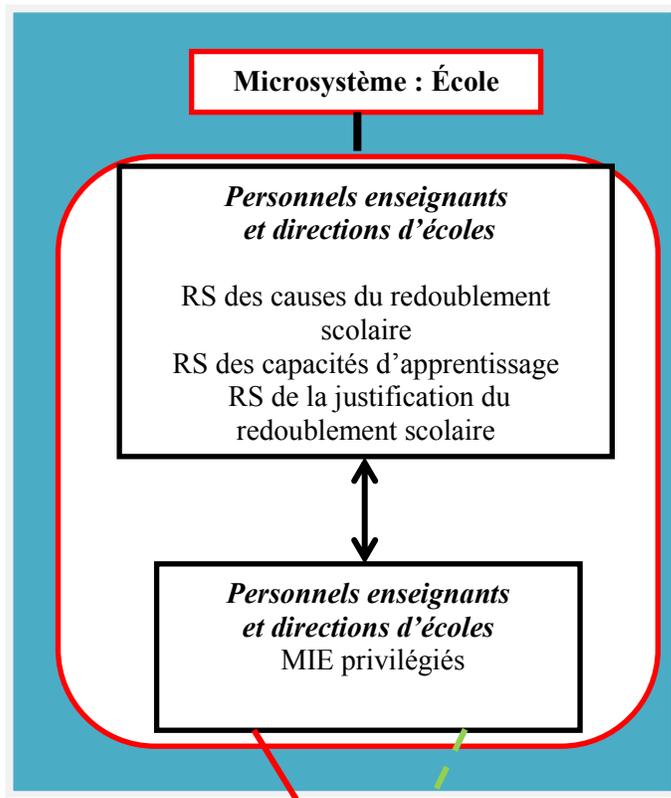
ANNEXE D - Interrelations entre les variables constitutives du modèle

VARIABLES INDÉPENDANTES CONSIDÉRÉES DANS LE MODÈLE

Caractéristiques environnementales (composantes matérielles du microsystème école et caractéristiques ontologiques des intervenants scolaires)



COMPOSANTES DU MICROSISTÈME CONSIDÉRÉES COMME VARIABLE MODÉRATRICE



VARIABLE DÉPENDANTE
Redoublement scolaire (élèves)

Effets mesurés

Effet direct : (—————>) Relation variable indépendante – variable dépendante

Effet indirect (modéré) : (- - - ->) Relation variable indépendante – modèle (variable modératrice) – variable dépendante

ANNEXE E – Questionnaire d’enquête administré aux enseignants et directions
des écoles du post-primaire général public de la région du Centre-Ouest du
Burkina Faso

INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. But du questionnaire

Le but de ce questionnaire vise à identifier les principales variables de l'environnement scolaire dont l'interaction explique le redoublement des élèves burkinabè habitant la région du Centre-Ouest au post-primaire général public. Aussi, nous cherchons les renseignements les plus fidèles portant d'une part, sur vos représentations relatives aux causes et utilités du redoublement scolaire et d'autre part, sur les caractéristiques des pratiques enseignantes mises en œuvre. L'enquête est menée par Demba TALL, étudiant en maîtrise de recherche en sciences de l'éducation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (UdeS) au Québec (Canada), sous la direction du professeur François Larose.

2. Directives générales en vue de renseigner le questionnaire

Afin d'assurer la représentativité de nos données, il serait souhaitable que vous répondiez à toutes les questions. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, indiquez simplement ce qui correspond le mieux à votre opinion. Veuillez cocher la réponse qui semble la plus appropriée ou le cas échéant, compléter les lignes vides en ce qui concerne les questions 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11 et 12. En ce qui concerne les questions 8, 9, 10, 13 à 51, encrer un seul chiffre sur l'échelle à cinq niveaux qui vous est soumise.

3. Confidentialité

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette enquête, les données recueillies seront traitées de manière entièrement confidentielle et ne serviront que pour le but de l'étude susmentionné.

Nous vous remercions à l'avance pour votre précieuse collaboration

Monsieur François LAROSE
Professeur

Demba TALL, étudiant à la maîtrise

SECTION 1 : CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

1. Veuillez cocher (✓) votre statut professionnel actuel au sein de l'établissement.
 Directeur/rice de collège d'enseignement général
 Proviseur(e) de lycée d'enseignement général
 Censeur (e) de lycée d'enseignement général
 Enseignant (e)
2. Veuillez cocher (✓) la case correspondante : Homme Femme
3. Veuillez cocher (✓) la catégorie qui correspond à votre âge :
 < 25 ans 25-30 ans 31-40 ans 41-50 ans > 50 ans
4. Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ? (*Cochez la case correspondante*)
 Baccalauréat DEUG Licence/Bachelor's Maîtrise/Masters
 Doctorat/Ph. D
 Autre, précisez _____
5. Quel est le diplôme pédagogique le plus élevé que vous avez obtenu ? (*Cochez la case correspondante*)
 Certificat d'Aptitude des maîtres de l'Éducation physique et sportive (CAMEPS)
 Certificat d'Aptitude pédagogique à l'enseignement dans les Collèges d'Enseignement général (CAP-CEG)
 Certificat d'aptitude au professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES)
 Autre, précisez _____
6. Veuillez cocher (✓) la catégorie qui correspond à votre nombre d'années de service dans la profession actuelle :
 0 à 5 ans 6-10 ans 11-15 ans 16-20 ans > 20 ans
7. Avez-vous reçu la visite d'un encadreur pédagogique au cours des deux dernières années ? (*Cochez la case correspondante*)
 Oui, précisez la durée totale _____ heure (s)
 Non
8. Combien d'élèves avez-vous cette année dans votre classe ? -----

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécis(e)	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

Environnement scolaire (composantes physiques)	Encerchez le chiffre approprié				
9. Les effectifs de classe sont pléthoriques.	1	2	3	4	5
10. Les élèves disposent des manuels scolaires recommandés dans les matières de base du programme au post-primaire.	1	2	3	4	5
11. Les manuels scolaires recommandés dans les matières de base du programme au post-primaire sont disponibles à la bibliothèque de l'école.	1	2	3	4	5

12. En moyenne, au cours des deux dernières années, pour combien d'élèves avez-vous recommandé le redoublement d'un niveau ? _____

Quel pourcentage (approximatif) de vos effectifs de classe cela représente-t-il ? _____ %

13. Le plus fréquemment quels sont les critères sur lesquels vous fondez votre décision de recommander le redoublement ?

SECTION 2 : REPRÉSENTATIONS SOCIALES DU REDOUBLEMENT

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécis(e)	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

Lorsque je recommande le redoublement d'un élève :	Encerchez le chiffre approprié				
14. Je lui donne une chance de mûrir, donc de mieux réussir.	1	2	3	4	5
15. Je ne fais que respecter les rythmes d'apprentissage qui sont différents d'un élève à l'autre.	1	2	3	4	5
16. Je tiens compte de la capacité de son milieu familial à l'aider dans ses apprentissages.	1	2	3	4	5
17. Je tiens compte du fait que les filles et les garçons n'ont pas les mêmes facilités par rapport à l'apprentissage scolaire.	1	2	3	4	5
18. Je reconnais que certains élèves ont plus de potentiel que d'autres pour accomplir les apprentissages prévus par le programme.	1	2	3	4	5
19. Je n'ai pas l'impression de vivre le redoublement d'un élève comme un échec de mon enseignement.	1	2	3	4	5
20. La décision de faire redoubler un élève me laisse avec un sentiment de culpabilité et de malaise.	1	2	3	4	5

En général :	Encerchez le chiffre approprié				
21. Certains élèves ont besoin d'une année	1	2	3	4	5

supplémentaire : cela leur permet de mûrir et de mieux se préparer à affronter les difficultés de leur scolarité future.					
22. Pour l'élève qui redouble, le fait qu'il pourra parcourir une deuxième fois la totalité d'un programme est en général bénéfique.	1	2	3	4	5
23. Il est rare que le redoublement d'une classe soit vraiment profitable pour l'élève.	1	2	3	4	5
24. Le redoublement est généralement inutile puisque la plupart des lacunes peuvent être rattrapées au cours de l'année suivante.	1	2	3	4	5
25. En s'y prenant de façon adéquate, l'enseignant devrait pouvoir éviter la plupart des redoublements au post-primaire.	1	2	3	4	5
26. Faire redoubler un élève au post-primaire nuit à l'estime de soi de cet élève.	1	2	3	4	5
27. Le fait de savoir qu'il peut redoubler motive l'élève à travailler plus fort.	1	2	3	4	5
28. Le redoublement au post-primaire est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	1	2	3	4	5
29. Peu importe le cycle d'études, le redoublement étiquette l'élève de façon permanente.	1	2	3	4	5
30. Les élèves qui ne s'appliquent pas dans leurs études devraient redoubler.	1	2	3	4	5
31. Le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève à l'école lorsqu'il ne reçoit pas d'aide à la maison.	1	2	3	4	5
32. Les élèves qui obtiennent la note de passage tout en ne fournissant pas l'effort attendu devraient redoubler.	1	2	3	4	5
33. Les élèves en difficulté devraient recevoir une aide spécialisée pour leurs difficultés d'apprentissage, mais ne devraient pas redoubler.	1	2	3	4	5
34. Les élèves qui obtiennent la note de passage, mais qui présentent un niveau d'absence élevé devraient redoubler.	1	2	3	4	5
35. Le redoublement est un moyen efficace de prévenir les échecs à un niveau plus élevé.	1	2	3	4	5
36. Le redoublement est nécessaire pour maintenir les niveaux d'exigence requis à chaque classe.	1	2	3	4	5
37. Le redoublement permet d'éviter de trop grands écarts dans les apprentissages des élèves d'une même classe.	1	2	3	4	5
38. Les élèves qui n'atteignent pas les objectifs dans deux des matières de base du programme au post-primaire devraient redoubler.	1	2	3	4	5
39. Les élèves ne devraient jamais redoubler lorsqu'ils ont atteint le post- primaire.	1	2	3	4	5
40. Au post-primaire, l'élève plus âgé (à cause du redoublement) présente plus de difficultés de comportement à l'école.	1	2	3	4	5

SECTION 3 : MODÈLES D'INTERVENTION ÉDUCATIVE

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécis(e)	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

41. Un enseignant, c'est d'abord et avant tout quelqu'un qui :	Encerclez le chiffre approprié				
anime un groupe d'élèves ;	1	2	3	4	5
contrôle les différentes étapes du cheminement progressif effectué par les élèves ;	1	2	3	4	5
intervient comme support auprès des élèves ;	1	2	3	4	5
transmet un savoir prescrit.	1	2	3	4	5
42. Au post-primaire, les principaux contenus de l'enseignement représentent avant tout :	Encerclez le chiffre approprié				
des connaissances ;	1	2	3	4	5
des habiletés ;	1	2	3	4	5
des attitudes ;	1	2	3	4	5
des démarches.	1	2	3	4	5
43. L'objectif premier de l'enseignement post-primaire, c'est :	Encerclez le chiffre approprié				
de faire apprendre aux élèves, par des exercices et la mémorisation, les contenus qui se trouvent dans les programmes et dans les manuels scolaires ;	1	2	3	4	5
d'aider les élèves à comprendre la réalité dans laquelle ils vivent et de les soutenir dans la construction de leurs propres conceptions ;	1	2	3	4	5
de laisser les élèves poursuivre leurs apprentissages selon des objectifs qu'ils se fixent eux-mêmes et qu'ils explorent par eux-mêmes ;	1	2	3	4	5
de présenter aux élèves des modèles et des exemples qu'ils devront imiter pour apprendre.	1	2	3	4	5
44. La meilleure métaphore pour caractériser la fonction enseignante est celle :	Encerclez le chiffre approprié				
du contrôleur ;	1	2	3	4	5
du programmeur ;	1	2	3	4	5
de l'animateur ;	1	2	3	4	5
du médiateur.	1	2	3	4	5
45. En classe, un enseignement efficace requiert avant tout :	Encerclez le chiffre approprié				
l'identification d'une situation problème, suivie de la mise en œuvre des moyens pour y répondre ;	1	2	3	4	5
une programmation rigoureuse des séquences d'apprentissage ;	1	2	3	4	5
un exposé clair des connaissances à apprendre, suivi d'exercices appropriés ;	1	2	3	4	5
un bon déclencheur suivi d'une investigation spontanée de la part de l'élève.	1	2	3	4	5

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécis(e)	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

46. Les élèves n'apprennent réellement que :	Encerclez le chiffre approprié				
s'ils recourent à leur intuition et à un long processus de tâtonnement, d'essais et d'erreurs ;	1	2	3	4	5
s'ils sont confrontés progressivement à des difficultés qui ont été soigneusement graduées par l'enseignant ;	1	2	3	4	5
s'ils recourent systématiquement à des exercices et mémorisent les connaissances qui leur sont présentées ;	1	2	3	4	5
s'ils construisent eux-mêmes leurs connaissances dans l'interaction avec le professeur, avec leurs pairs et avec les gens de la communauté dans laquelle ils vivent.	1	2	3	4	5
47. Le rôle de l'enseignement, c'est avant tout :	Encerclez le chiffre approprié				
de dévoiler aux élèves la connaissance existante par le recours à des activités bien planifiées qui portent sur une difficulté à la fois ;	1	2	3	4	5
de permettre aux élèves d'apprendre à séparer le vrai du faux ; la façon d'y parvenir, c'est par l'imitation, l'exercitation et la mémorisation ;	1	2	3	4	5
d'aider les élèves à développer des stratégies cognitives efficaces ;	1	2	3	4	5
de permettre aux élèves de s'épanouir.	1	2	3	4	5
48. Planifier son enseignement, c'est :	Encerclez le chiffre approprié				
élaborer des activités qui tiennent compte des représentations des enfants et qui favorisent le recours à des démarches d'apprentissage ;	1	2	3	4	5
préparer un ensemble d'activités graduées qui vont conduire l'enfant à atteindre des objectifs prescrits ;	1	2	3	4	5
permettre à l'enfant de choisir lui-même, en fonction de ses besoins et de ses intérêts les matières et les contenus qu'il doit explorer ;	1	2	3	4	5
identifier et répartir les connaissances que l'enfant devra apprendre et les exercices qu'il devra faire pour y arriver.	1	2	3	4	5
49. Un bon enseignant, c'est d'abord et avant tout :	Encerclez le chiffre approprié				
une personne qui laisse beaucoup de liberté à ses élèves pour leur permettre d'être créatifs, de faire preuve d'imagination et de spontanéité ;	1	2	3	4	5
un gestionnaire et un évaluateur du cheminement de l'élève par rapport aux contenus prescrits des matières prévues au programme ;	1	2	3	4	5
une personne qui maîtrise bien le savoir à transmettre et qui le transmet bien ;	1	2	3	4	5
une personne qui responsabilise et qui soutient les élèves dans leur cheminement de construction de la réalité.	1	2	3	4	5

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécis(e)	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

50. Peu importe l'ordre d'enseignement, chaque élève :	Encerclez le chiffre approprié				
possède à la naissance un potentiel donné et stable qu'il est amené à développer au cours de ses études ;	1	2	3	4	5
est capable d'apprendre n'importe quoi dans la mesure où l'intervenant planifie et contrôle systématiquement le processus d'apprentissage ;	1	2	3	4	5
apprend de façon naturelle et par lui-même ce dont il a besoin pour se développer ;	1	2	3	4	5
apprend à condition d'être confronté à ses représentations, à celles des autres et au réel, et d'être soutenu dans ses apprentissages.	1	2	3	4	5
51. Apprendre, c'est avant tout :	Encerclez le chiffre approprié				
mémoriser des connaissances et les appliquer dans des exercices ;	1	2	3	4	5
découvrir progressivement les différents savoirs que contiennent les programmes grâce à des activités dont les contenus sont hiérarchiquement et séquentiellement répartis ;	1	2	3	4	5
développer son potentiel dans un contexte scolaire agréable ;	1	2	3	4	5
développer ses capacités de planifier une action, de la réaliser et de l'analyser rétrospectivement .	1	2	3	4	5
52. L'élève accède au savoir avant tout :	Encerclez le chiffre approprié				
par un processus de construction des connaissances réalisé en interaction avec ses pairs et avec son milieu social ;	1	2	3	4	5
grâce au développement progressif et systématique des connaissances assuré par l'enseignant ;	1	2	3	4	5
par le tâtonnement, les essais et les erreurs liés à des expériences personnelles ;	1	2	3	4	5
par la transmission des connaissances et par les exercices qui l'accompagnent ;	1	2	3	4	5
par un processus individuel de construction des connaissances.	1	2	3	4	5

Nous vous remercions du temps que vous nous avez accordé et il nous fera plaisir de vous donner accès aux principaux résultats de cette enquête dès notre retour au Burkina Faso en fin d'études de deuxième cycle.

ANNEXE F – Synthèse des observations formulées dans le cadre du prétest du questionnaire

SECTION	QUESTION	OBSERVATIONS	GESTION
1	7. Avez-vous reçu la visite d'un encadreur pédagogique au cours des deux dernières années ? (Cochez la case correspondante)	Les chefs d'établissements ont indiqué que <i>la visite d'encadreurs pédagogiques</i> est beaucoup plus orientée vers les enseignants en classe et beaucoup moins vers eux. Toutefois, ils reconnaissent que lorsque le chef d'établissement est responsable d'une classe, celui-ci peut recevoir la visite des encadreurs pédagogiques.	Observation prise en compte et partagée avec les chefs d'établissement de l'échantillon rencontrés.
1	8. Combien d'élèves avez-vous cette année dans votre classe ? ----- -----	« <i>Sur le nombre d'élèves que le répondant a cette année dans sa classe</i> », cette question aurait dû être présentée autrement de manière à prendre en compte les effectifs de plusieurs classes éventuellement sous la responsabilité d'un enseignant au post-primaire car ces situations étaient légions.	Observation prise en compte et partagée avec les chefs d'établissement de l'échantillon rencontrés qui les ont communiqué aux répondants
1	12. En moyenne, au cours des deux dernières années, pour combien d'élèves avez-vous recommandé le redoublement d'un niveau ? _____	Les répondants ont jugé la question non pertinente pour les collèves dans la mesure où d'une part, la décision de redoublement ne relève pas de l'initiative personnelle de l'enseignant comme au primaire mais plutôt d'un conseil de classe. D'autre part, ce conseil de classe prend en compte les dispositions réglementaires (moyenne annuelle de l'élève incluse entre moins de 10 et 7 sur 20) qui régissent le redoublement scolaire au post-primaire général.	La réponse à cette question a été obtenue grâce au taux de redoublement au cours des deux dernières années scolaires (2013/2014 et 2014/2015) qui nous ont été remis au cours de notre passage dans les différents établissements de l'échantillon.
3	La meilleure métaphore pour caractériser la fonction enseignante est celle : ?	A ce niveau, la métaphore « programmeur » pour caractériser la fonction enseignante est apparue quelque peu ambiguë aux yeux des répondants. Renvoie-t-elle au respect du programme d'enseignement ou à l'élaboration d'un timing en vue de vérifier la progression des élèves nous a-t-on demandé ?	Observation prise en compte et compréhension de la métaphore partagée avec les chefs d'établissement de l'échantillon rencontrés qui les ont communiqué aux répondants