

# Affectivité des élèves bénéficiaires du passage automatique (PA)

**NABI Abdoul Aziz**

*Docteur en Sciences de l'éducation*

*Laboratoire de Psychopédagogie, Andragogie, Mesure et  
Évaluation et Politiques Éducatives (LAPAME)*

*Université Norbert ZONGO, Koudougou, Burkina Faso  
abdoulaziznabi@gmail.com*

## Résumé

*Dans l'optique de rendre l'éducation plus équitable, le système éducatif burkinabè a adopté le passage automatique (PA) depuis 2002. Cela consiste à faire promouvoir les élèves à un niveau immédiatement supérieur à celui de l'année achevée quelle que soit la moyenne acquise. Cette mise en œuvre n'a cependant pas épousé l'assentiment des enseignants. Selon une précédente recherche Nabi (2022), les enseignants burkinabè dans leur grande majorité rejettent la mesure. Cette même étude révèle que la perception que les élèves ont du passage automatique est fortement influencée par les enseignants. Ces faits nous ont poussé à nous demander si cette influence n'a pas aussi des effets sur l'affectivité des élèves bénéficiaires du passage automatique ? L'enquête, conduite sur le terrain au moyen de quatre outils que sont le questionnaire, l'observation, l'entretien semi-directif et des échelles de mesure, nous a permis d'aboutir à la conclusion que la perception négative du passage automatique des enseignants influence négativement le sentiment d'efficacité personnel, l'estime de soi et la motivation en contexte scolaire de leurs élèves.*

*Mots clés : Perception, passage automatique, affectivité.*

---

## Abstract

*With a view to making education more equitable, the Burkinabè education system has adopted automatic progression (AP) since 2002. It consists of promoting students to a level immediately higher than that of the year completed without taking into account the acquired average. However, this implementation did not meet with the approval of teachers. According to previous Nabi research (2022), the vast majority of Burkinabè teachers reject the measure. This same study reveals that students' perception of automatic passage is strongly influenced by teachers. These facts led us to wonder if this influence does not also have effects on the affectivity of students benefiting from automatic passage ? The investigation, conducted in the field using four tools : the questionnaire, observation, semi-directive interview and measurement scales, allowed us to reach the conclusion that the negative perception of automatic*

*passage of teachers negatively influences their students' sense of personal efficacy, self-esteem and motivation in the school context.*

*Key words : Perception, automatic passage, affectivity.*

---

## **Introduction**

Le système éducatif burkinabè connaît la mise en œuvre du passage automatique depuis 2002. Cette innovation trouve sa justification dans l'effort de rendre l'éducation plus accessible moins coûteuse et de réduire les méfaits psychologiques du redoublement. Pour ce qui concerne les méfaits psychologiques du redoublement, beaucoup de recherches l'ont prouvé. Le redoublement est selon des auteurs, ressenti comme une punition, un stigmate qui marquera pendant longtemps la carrière scolaire de l'élève. Selon Bobasch (1995), les adolescents citent le redoublement comme le second événement le plus redouté après celui de la disparition d'un de leurs proches. Catheline (2003) reconnaît à son tour l'origine déshonorante du redoublement qui « *laissait supposer soit que l'élève avait été paresseux, soit qu'il était bête* » (p.139). Quant à Paré-Ouédraogo (2009), le redoublement est ressenti comme une punition qui peut affecter l'équilibre psychologique de l'enfant, entraîner une baisse de sa motivation, de sa confiance en ses capacités et peut conduire à l'abandon scolaire.

Dès lors, le passage automatique, qui se positionne sous la dynamique de l'ouverture de l'éducation à tous, viendrait comme une solution à ces effets « ravageurs » du redoublement. Il conviendrait à l'un des principes fondamentaux clés à la psychopédagogie qui voudrait qu'on aborde chaque élève avec une hypothèse optimiste et engagerait l'apprenant dans la dynamique d'un apprentissage individualisé, inclusif et motivant. Les stratégies d'émulation pour stimuler les efforts des élèves en difficulté sont quasi-inexistantes dans le système éducatif burkinabè. Les gratifications officielles prévues par le système à l'endroit des élèves, sont les distributions des prix d'excellences qui -comme leur nom l'indique- sont réservées aux excellents. Dans un tel contexte de manque de stimulation aux apprentissages à l'endroit de l'élève en difficulté, l'on pourrait penser que le passage automatique serait une sorte de gratification qui

contribuerait à améliorer l'estime de soi et la motivation de cette catégorie d'élève déjà éprouvée tout au long de l'année. De toute évidence, l'élève en difficulté qui vient d'être promu, est agréablement surpris de la décision de sa promotion. Cependant, cette flamme d'espoir allumée, pourrait ne pas être entretenue dans un contexte où les principaux acteurs du système, n'adhèrent pas à la procédure salvatrice. C'est dans ce sens que nous posons l'interrogation suivante : quel est l'effet de la perception du passage automatique des enseignants sur la perception et l'affectivité des élèves promus sans la moyenne ?

Tout ce qui touche au processus d'enseignement/apprentissage préoccupe les sciences de l'éducation. Ainsi, s'interroger sur l'influence du contexte d'apprentissage sur les élèves constitue un enjeu scientifique majeur. Si l'attention portée sur le redoublement en tant que facteur de fragilisation et de démotivation scolaire des enfants semble aujourd'hui presque aller de soi de nos jours au vu des multitudes recherches sur la question, il n'en demeure pas certain pour l'effet du passage automatique sur l'affectivité des élèves. Notre recherche vise à combler cette insuffisance. Le passage automatique qui est actuellement objet de débat sur l'échiquier national semble pourtant avoir échappé à l'analyse scientifique. Il est temps que la science se penche sur les questionnements des acteurs de notre système éducatif pour y donner des réponses plus objectives. Pour ce faire, nous formulons la réponse provisoire générale suivante : la perception que les enseignants ont du PA influence négativement la perception et l'affectivité des élèves promus sans la moyenne. Cette influence porte plus spécifiquement sur la perception que les élèves ont du PA, sur leur SEP, sur leur estime de soi et enfin sur leur motivation en contexte d'apprentissage. Notre recherche s'intéresse à la compréhension des phénomènes naturels et la mise en place de théories ou de modèles explicatifs est une recherche fondamentale (**Bimbot R. & Martelly I**, 2009). Elle soumet nos hypothèses à l'épreuve du terrain. Elle est donc une recherche fondamentale, empirique vérificatoire. Elle a consisté à faire une estimation quantitative et qualitative des données collectées à travers le questionnaire, l'entretien, l'observation et des échelles de mesure. Les résultats issus de cette recherche confirment que la perception du PA

et les composantes de l'affectivité des élèves promus sans la moyenne subissent effectivement l'influence négative de la perception des enseignants. Le présent article qui rend compte du cheminement de notre étude est structuré en une partie théorique qui précise le contexte de l'étude et la méthodologie suivie et en partie pratique constituée des résultats et de la discussion.

## 1. Contexte de l'étude

Le Burkina Faso, qui a souscrit à différents engagements dont le but est de propager les bénéfices de l'éducation à tous les enfants (Jomtien, 1990 ; Dakar, 2000) s'était vite mis à l'œuvre dans l'espoir de respecter ce rendez-vous. Cela a valu la mise en œuvre de mesures de réduction du redoublement tel que le passage automatique. Ce dernier étant compris comme la promotion d'un apprenant en classe supérieure sans exigence aux résultats scolaires obtenus (UIS, 2012 : 17). Il en existe deux sortes. D'abord, le passage automatique tout au long du cycle, au cours duquel l'enfant évolue normalement sans interruption jusqu'à la fin. Le redoublement est dans ce cas défendu durant tout le cycle. Cette pratique se rencontre dans les pays scandinaves comme le Danemark (Crahay, 2019 ; p.21-51). Ce passage automatique est dit **total**. Puis le passage automatique à l'intérieur des sous cycles. À ce niveau le redoublement est permis à certains niveaux du cycle. Le Burkina Faso a pris cette deuxième option depuis 2001 en interdisant le redoublement à l'intérieur d'un sous cycle de l'enseignement primaire et en l'autorisant entre les sous-cycles sans toutefois excéder un taux de 10% (Décret, N°2001). C'est un passage automatique **partiel**. Le politique le désigne sous l'appellation de « la politique du non-redoublement ».

Bien que cette mise en œuvre soit fondée sur des raisons objectives, elle n'a pas reçu l'onction des acteurs du terrain que sont les enseignants qui l'appliquent à leur corps défendant. Le passage automatique fait face à de multiples critiques. Selon Nébié (2005), 98,16% des enseignants et 44,45% des encadreurs enquêtés se déclarent favorables au redoublement au détriment du passage automatique. Six parents sur huit estiment que le redoublement est une pratique indispensable. Toujours selon cette étude, 84,29 des élèves

interrogés désirent redoubler en cas de non-obtention de la moyenne requise. Bazié (2008) pour sa part, indique des taux de non adhésion à la politique du non-redoublement à 100% pour les enseignants, 91% pour les parents et 87% pour les élèves. Enfin Dabiré (2014) et Kam (2019) ont montré que la tendance actuelle est le refus de son application par certains enseignants. Or, il est établi que les enseignants ont le pouvoir de persuasion et d'influence sur les enfants en dépit du dictat de l'influence de la majorité sur la minorité de Asch (1956). Même si numériquement, l'enseignant est minoritaire face à un groupe d'élèves, Moscovici (1979) pense que celui-ci peut être influent même lorsqu'il défend une position minoritaire. Cela s'explique d'une part par l'autorité qu'il incarne et d'autre part par la rhétorique de consistance : « *face à un agent qui s'en tient inévitablement à son point de vue et qui le présente de façon récurrente sans broncher et sans changer d'avis, on en vient à douter de nos propres convictions et c'est le début du processus d'influence* » (Moscovici, 1979).

Pour cette étude, l'influence de l'enseignant porte sur l'action qu'il exerce d'une part sur le point de vue des élèves à propos du PA et d'autre part sur leur affectivité. Le concept affectivité est un concept synthétique, très global qui referme plusieurs composantes (Deschênes et al., 2014 ; Chartrand & Prince, 2009). Pour éviter ce que ces auteurs qualifient de « *travers dans les recherches sur l'affectivité* » qui la traitent sous forme généralisée en la reléguant à tout ce qui n'est pas cognitif, nous avons procédé au choix raisonné de quelques composantes pertinentes ayant des liens avec à la fois le contexte pédagogique et la relation enseignant-élève, mais aussi pour l'aisance de leur mesure à travers des échelles. Il s'agit du sentiment d'efficacité personnelle (SEP), de l'estime de soi et de la motivation.

## 2. Méthodologie de la recherche

### 2.1. Méthode et champs d'étude

L'éducation formelle comprend l'éducation de base qui regroupe le préscolaire, l'enseignement primaire, le post-primaire. L'étude s'est orientée vers l'enseignement primaire qui est le plus concerné par l'obligation scolaire et le passage automatique. Les enseignants, les

élèves, les parents d'élèves et les autorités en charge de l'éducation sont entre autres, les acteurs du système éducatif. Mais pour cette étude, nous avons privilégié la relation enseignant/ élèves. La structure en charge de l'éducation au Burkina Faso est le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales. Il compte de nos jours dix-neuf (19) directions centrales, et des directions déconcentrées réparties selon la logique de la division administrative du pays en treize directions régionales et quarante et cinq directions provinciales. Nous nous sommes intéressés à la Direction Provinciale du Bouliké plus précisément à la commune de Koudougou pour deux raisons. D'abord, le rapport EAS 2016 de la DGESS/MEN indique que toutes les localités du pays partagent les mêmes caractéristiques sur le plan des acquis scolaires. À l'exception des régions du Sahel et de de l'Est qui se distinguent dans l'explication des contreperformances par des causes d'origines culturelles et ethniques, les autres régions vivent des réalités endémiques à savoir que les performances des élèves sont liées aux variables élève, enseignant, ou l'environnement pédagogique dans lequel se réalise l'apprentissage. La deuxième raison est l'accès facile du terrain et les circonstances favorables. En effet c'est dans cette localité que nous avons connu les péripéties de la mise en œuvre du passage automatique ; où nous nous sommes préoccupés durant des décennies, en tant qu'enseignant puis encadreur, de la question du passage automatique. Certes, la connaissance du terrain par le chercheur peut contribuer à biaiser la sincérité de la recherche. Cependant, il faut le reconnaître aussi, elle nous a permis l'approche facile et des échanges francs avec les participants. Nous n'avons pas eu des difficultés à interpeller des collègues sur des questions insuffisamment renseignées ou pour demander des précisions sur certaines réponses. La recherche n'a de sens que si elle cherche à confirmer ou à infirmer une réalité vécue, une expérience empirique. Selon Le Goff, J. (1986), l'objectivité est à la fois la « qualité de ce qui est exempt de partialité, de préjugé », mais aussi la « qualité de ce qui donne une représentation fidèle d'un objet ». Pour notre part, la connaissance du terrain et du sujet enquêté peut permettre de parvenir à une analyse fidèle de l'objet d'étude et donc à une certaine objectivité.

## 2.2. Échantillonnage

L'échantillonnage est « l'ensemble des opérations permettant de sélectionner un sous-ensemble d'une population en vue de constituer un échantillon » (Angers, 1992 cité par Dépelteau, 2000, p. 214).

Notre étude ne pouvant se dérouler que dans un contexte de mise en œuvre effective du passage automatique nous oblige à procéder à ce choix raisonné. La commune de Koudougou est ainsi considérée comme ce que Lamoureux (2006, p.178) désigne de « *cas typique de population visée par la recherche* ». Les écoles dans cette commune ont deux statuts : 97 écoles publiques et 30 écoles privées. Notre choix s'est porté sur les écoles publiques. Cela est justifié par le fait que le passage automatique n'est pas mis en œuvre dans les 30 écoles privées reconnues. Malgré le rappel à l'ordre du Ministère par lettre circulaire sur ce fait, ces écoles continuent d'ignorer la mesure en clamant leur statut d'établissement privé. Pour la sélection des écoles publiques, nous avons adopté une méthode probabiliste aléatoire. Notre travail de collecte de données sur le terrain a été facilité par la lettre d'autorisation N°2021-0099/MENAPLN/RCOS/DREPPNF-COS/DPEPPNF-BLK du 16 février 2021 à mener des enquêtes de Madame la Directrice Provinciale de l'Éducation Préscolaire, Primaire et Non-Formelle. Elle avait déjà été ventilée dans les CEB et dans les écoles avant notre arrivée. Nous avons eu l'embarras du choix des écoles. Sur les 97 écoles publiques de la ville 24 nous ont donc reçu de manière aléatoire. Pour ce qui concerne le choix des classes, nous avions au début prévu 5 classes par école visitée. Mais la réalité du terrain nous a ramené à 4 classes suite à l'omission de la classe du CP2. En effet, les élèves de cette classe avaient des difficultés pour répondre au questionnaire. Beaucoup de choses sur le processus enseignement/apprentissage et du passage automatique ne leur sont pas connues. La taille d'un échantillon doit répondre à un certain nombre de critères (Dépelteau, F. 2000). Selon Dépelteau (2000), un échantillon doit représenter au moins 10% de la taille de la population mère et composer d'un minimum de 30 individus. Si le second critère a été respecté (30 individus minimum), ce n'est pas le cas du premier (10% de la taille). Les raisons suivantes expliquent cela. D'abord la collecte des données de notre enquête s'est déroulée au premier trimestre de l'année scolaire 2020-2021. Les données statistiques de

l'année toujours en traitement au niveau régional et provincial n'étaient pas encore accessibles. Selon la responsable du service provincial en charge des études statistiques et de la planification, Madame Kolosnore, les données statistiques de l'année scolaire en cours étaient toujours en collecte. Nous n'avions donc pas connaissance des effectifs de la population mère de l'année en cours. Ensuite, les données statistiques mêmes disponibles, ne précisent pas les effectifs des bénéficiaires du passage automatique. Le nombre d'individus de l'échantillon dépendait de la disponibilité des écoles, des enseignants et du choix raisonnable d'un effectif à 202 participants-élèves pour le traitement des données.

Ainsi, l'échantillon retenu pour l'enquête se présente à 202 élèves enquêtés. Le rehaussement de 100 élèves prévus au début à 202 s'explique par le fait que plusieurs écoles s'étaient montrées disponibles à nous accueillir. Il s'agit des élèves promus sans la moyenne avec des conditions de vie relativement acceptables en tenant compte du niveau de vie des parents. Les participants ont été repartis de la façon suivante : 38 à 45 élèves par CEB et au moins 08 élèves par écoles répartis dans les classes de CE1, CE2, CM1 et CM2.

**Tableau 1: Répartition des participants-élèves selon l'école et selon la classe**

<b>CEB</b>	<b>Écoles</b>	<b>CE1</b>	<b>CE2</b>	<b>CM1</b>	<b>CM2</b>	<b>Total</b>
<b>Koudougou1 :</b>	4	2	12	11	13	<b>38</b>
<b>Koudougou2 :</b>	6	4	12	13	12	<b>41</b>
<b>Koudougou3 :</b>	4	4	9	12	10	<b>35</b>
<b>Koudougou4 :</b>	5	4	15	14	12	<b>45</b>
<b>Koudougou5 :</b>	4	4	14	13	12	<b>43</b>
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>18</b>	<b>62</b>	<b>63</b>	<b>59</b>	<b>202</b>

*Source : Données de l'enquête-terrain*

Pour les enseignants, nous avons 78 contre 50 prévus. Une grande majorité des enseignants des classes visitées ont pris part à l'enquête (titulaires comme suppléants). Aucune distinction liée au statut, à l'âge et à l'ancienneté n'a été faite.

**Tableau 2 : Répartition des participants-enseignants selon l'école et selon la classe**

CEB	Écoles	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
<b>Koudougou1</b>	4	3	4	3	4	<b>14</b>
<b>Koudougou2</b>	6	4	6	5	4	<b>19</b>
<b>Koudougou3</b>	4	2	4	3	3	<b>12</b>
<b>Koudougou4</b>	5	3	6	5	3	<b>17</b>
<b>Koudougou5</b>	4	4	3	6	3	<b>16</b>
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>23</b>	<b>22</b>	<b>17</b>	<b>78</b>

Source : Données de l'enquête-terrain

### **2.3. Les procédures d'administration des outils et de collecte de données**

L'administration des outils a commencé dans chaque classe visitée par la phase de l'observation. Les sujets concernés étaient l'enseignant qui dispense le cours, les élèves bénéficiaires du PA. Elle s'est faite comme lors des visites habituelles de classe sans que les acteurs concernés ne soient mis au courant de l'intention réelle de l'observateur. Les attitudes observées sont consignées dans une grille d'observation selon des thèmes précis : pour l'enseignant, il s'agissait de constater les sollicitudes et les appréciations envers les élèves ; pour les élèves, il s'agissait d'observer leurs attitudes pendant le cours et le degré de participation.

À l'issue de l'observation, un entretien exclusivement consacré à chaque élève enquêté a été fait pour comprendre certaines attitudes. Il est composé d'une série de questions ouvertes dans le but d'amener l'élève à justifier dans un premier temps l'attitude qu'il adopte en classe et dans un second temps de dire ses ressentiments et ses perceptions sur les attitudes et impressions des enseignants. Ensuite, le questionnaire et les échelles de mesure ont été directement remis aux enquêtés. Les élèves ont été guidés pour comprendre leur contenu et le respect des consignes.

Nous avons par la suite examiné quelques aides pédagogiques (les cahiers de devoirs journaliers, les cahiers de compositions) pour juger de la qualité de persévérance des élèves à travers le niveau d'exécution des exercices et des devoirs. Cette phase nous a également permis de

relever les moyennes du premier trimestre des élèves afin de procéder à l'évaluation du progrès des performances des élèves. Un à deux jours ont été nécessaires par école pour l'administration de ces outils. L'intervention dans chaque établissement commence par une concertation avec le Directeur de l'école pour le choix du jour et la planification de la procédure de l'enquête. Débutée le lundi 22 février 2021 avec l'école du secteur 2 classique, elle s'est achevée le 20 avril 2021 avec les écoles Sogpélcé.

**Tableau 3 : Récapitulatif du mode de collecte des données**

Mode de collecte de données				
Méthode quantitative		Méthode qualitative		
Questionnaire	Échelle engagement scolaire, Échelle du SEP, Échelle estime de soi.	Observation	Analyse documentaire	Entretien semi-dirigé
Élèves bénéficiaires du PA	Élèves bénéficiaires du PA	Élèves bénéficiaires du PA et élèves travailleurs	Cahiers d'exercices, de devoirs et de composition	Élèves bénéficiaires du PA
Enseignants titulaires et suppléants	-	Enseignants en charge du cours	-	-

#### ***2.4. Les procédures et outils de traitement et d'analyse des données***

Les réponses issues du questionnaire sont regroupées par thème dans des tableaux ou sous forme de graphiques pour permettre leur analyse. Les tendances sont observées à travers l'analyse des taux ou des moyennes. Le logiciel Spss. 24 a été utilisé pour le traitement et l'analyse des données statistiques du questionnaire et des échelles. Il a facilité plus tard le croisement de certaines données en vue de voir leurs liens. Pour ce qui est de l'observation et de l'entretien, une

analyse des contenus a permis de leur donner une signification. Il s'est agi d'une analyse simple au regard de la quasi transparence des propos tenus par les élèves.

### 3. Résultats

#### 3.1. État de recouvrement

Le bilan succinct de l'état de recouvrement issu des outils se présente ainsi qu'il suit :

**Tableau 4 : État de recouvrement**

Population cible	Échantillon potentiel	Échantillon réel	Taux de recouvrement
Enseignants	50	78	156%
Élèves promus sans la moyenne	100	247	247%
Total	150	325	216,66%

Source : Données de l'enquête-terrain

Ce taux est très satisfaisant et témoigne de l'engouement des enseignants à s'exprimer sur la question du passage automatique mais aussi de notre effort à recouvrer des données complètes.

#### 3.2. Présentation, analyse des résultats

##### 3.2.1. Relation entre les données et la première hypothèse

- **Influence de la perception des enseignants sur celle des élèves**

**Tableau 5 : Répartition des enseignants selon qu'ils évoquent ou non le PA avec leurs élèves**

Réponses	Nombre	%
Oui	71	91,02%
Non	7	8,98%
Total	78	100%

Source : Données de l'enquête-terrain

À la question de savoir si les enseignants parlent du passage automatique à leurs élèves, 91,02% ont répondu par l’affirmative contre 8,98%. Selon les premiers, les élèves et les parents pensent que les enseignants sont responsables de la prise de décision de passer ou de redoubler. Le fait d’en parler aux parents et aux élèves permet de situer les responsabilités. Ils ajoutent que face à la nécessité de justifier les résultats de certains élèves, ils sont obligés d’évoquer le passage automatique. Sur cette question, il faut noter que certains pourraient esquiver la réponse oui pour ne pas avoir à répondre aux autres questions qu’elle induit. En témoigne cet aveu fait par une enseignante qui, au moment de recevoir la fiche d’enquête, nous a confié qu’elle venait juste de parler du sujet (passage automatique) à ses élèves du CE1. Mais paradoxalement elle a répondu « non » sur la fiche.

➤ **Connaissance et source de l’information sur le PA**

**Tableau 6 : Répartition des élèves selon leur connaissance/ignorance sur leur passage sans la moyenne**

	<b>Informés</b>	<b>Non informés</b>	<b>Total</b>
Nombre	187	15	202
Taux	92,57%	7,42%	100%

*Source : Données de l’enquête-terrain*

Ce tableau fait le point sur la connaissance des élèves de leur situation d’élèves ayant passé sans la moyenne. Au regard de ces résultats, nous constatons que 92,57% des élèves sont informés de leur passage en classe supérieure sans la moyenne contre seulement 7,42%. Ce qui nous convainc que la majorité des élèves savent qu’ils ont été promus sans la moyenne.

**Tableau 7 : Répartition des élèves selon la source de l'information sur leur passage sans la moyenne.**

Source	Enseignants	Parents	Élève lui-même	Total
Nombre	122	46	19	187
Taux	65,24%	24,06%	10,16%	100%

Source : Données de l'enquête-terrain

Ce tableau fait le point sur le ou les auteurs ayant permis aux élèves de connaître leur situation d'élèves ayant passé sans la moyenne. Au regard des résultats, nous notons que la principale source de l'information du passage automatique aux élèves demeure l'enseignant. Cela se passe en classe selon les enseignants à l'occasion d'une contre-performance de l'élève, d'une mauvaise réponse donnée suite à une interrogation, lors de la remise des notes ou suite à une inconduite de l'élève. Il est aussi important de rappeler qu'à la fin de chaque trimestre, le calcul des moyennes et le classement se font en présence des élèves.

**Tableau 8 : Inventaire des critiques faites sur le passage automatique avec les élèves**

Ce tableau fait l'état des critiques faites par les enseignants lors des échanges avec les élèves sur le sujet.

Critique	Propos tenus face aux élèves pour expliquer la difficulté d'apprentissage	Nombre	Total
Positive	Évoque Plus, les avantages du P. A	6	16
	Fait savoir aux élèves que leur passage est mérité et qu'ils peuvent réussir,	3	
	Fait savoir aux élèves que leurs difficultés d'apprentissage sont liées à autres choses que le P. A	7	
Négative	Évoque plus, les inconvénients du P. A	37	113
	Fait savoir aux élèves qu'ils ne devraient pas passer.	40	
	Fait savoir aux élèves que leurs difficultés sont liées au P. A	36	

Source : Données de l'enquête-terrain

On constate que la majorité des critiques faites sont d'une coloration négative. Ce qui veut dire que parmi les enseignants qui parlent de la promotion automatique à leurs élèves, nombreux sont ceux qui tiennent des propos désapprouvateurs à son égard. Ils leur font croire qu'une promotion sans la moyenne dans une classe supérieure n'est pas favorable à leur réussite et qu'il était préférable pour eux de redoubler pour renforcer leurs acquis avant d'aller en classe supérieure.

**Tableau 9 : Inventaire des réponses des élèves sur la perception qu'ils ont du PA**

Il permet de juger de la qualité de perception des élèves promus sans la moyenne sur le passage automatique (PA).

Qualité	Perceptions	Eff.	Total
Positive	Le PA peut être utile pour moi	38	134
	Je suis capable de réussir en classe supérieure même avec le PA	96	
	Le PA peut me permettre de résoudre mes difficultés en classe	53	
Négative	Le PA n'est pas utile pour moi	164	419
	Je ne suis pas capable de réussir en classe supérieure avec le PA	106	
	Le PA ne peut pas me permettre de résoudre mes difficultés en classe	149	

*Source : Données de l'enquête-terrain*

Ces résultats indiquent 419 réponses négatives contre 134 positives à propos de la perception des élèves sur le passage automatique. Ce qui indique que la plupart des élèves comme leurs enseignants ne sont pas favorables au passage automatique. Ils considèrent que le passage automatique ne leur est pas utile et qu'ils ne croient pas qu'il leur permettra de résoudre leurs difficultés d'apprentissage. À noter que la majorité des 96 réponses favorables à leur capacité de réussir en contexte de passage automatique viennent des élèves du CM2.

**Tableau 10 : lien entre perception du passage automatique des enseignants et celle des élèves**

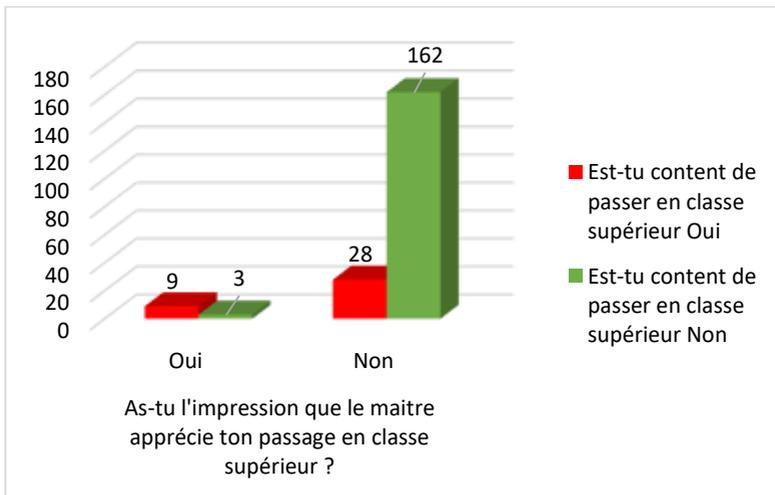
Ce tableau permet d'établir le lien possible entre influence de la perception des enseignants sur celle des élèves.

		As-tu l'impression que le maître apprécie ton passage en classe supérieure ?		Total	
		Oui	Non		
Es-tu content de passer en classe supérieure	Oui	Effectif	9	28	37
		%	24,3%	75,7%	100,0%
	Non	Effectif	3	162	165
		%	1,8%	98,2%	100,0%
Total		Effectif	12	190	202
		%	5,9%	94,1%	100,0%

$P = 0.001$

Source : SPSS

**Graphique 4 : Représentation du lien entre perception du passage automatique des enseignants et celle des élèves**



Source : SPSS

Sur un total de 202 élèves, 190 (soit 98,2%), qui pensent que leur maître n'apprécie pas leur passage en classe supérieure, ne sont pas contents de passer en classe supérieure sans la moyenne. Ces résultats sont exprimés par le test de khi-carré dont la valeur est de 27,397 avec une valeur de  $p = 0,001 < 0,05$  ; ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse nulle  $H_0$  (absence de lien entre les réponses des deux questions) et de confirmer qu'il y a une influence de la perception négative du passage automatique des enseignants sur celle des élèves. Les enseignants qui échangent sur la promotion automatique avec leurs élèves laissent voir ses aspects négatifs et par conséquent, laissent apercevoir leur préférence pour le redoublement. Ils transfèrent donc leur perception sur le passage automatique à leurs élèves.

**Ces analyses nous permettent de conclure que les élèves sont influencés par leurs enseignants dans leur perception sur le passage automatique. L'hypothèse HS1 est donc vérifiée.**

### *3.2.2. Relation entre les données et la deuxième hypothèse*

L'hypothèse 2 postule que la perception négative du passage automatique par les enseignants influence négativement l'affectivité des élèves à savoir leur SEP, leur estime de soi et leur motivation en contexte scolaire.

#### ➤ **SEP**

#### **Tableau 11 : Répartition des élèves selon le score au test du SEP**

En rappel, la relation entre le score et le SEP s'établit comme suit :

- Score est inférieur à 25, SEP faible,
- Score est entre 25 et 50, SEP élevé.

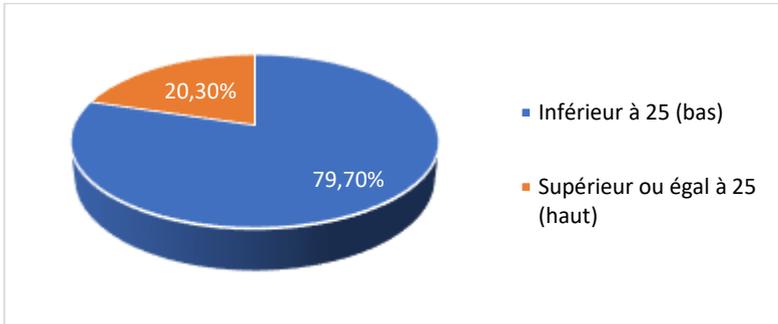
Le tableau ci-dessous classe les élèves selon le score obtenu au test du SEP.

Scores	Inférieur à 25	Supérieur ou égal à 25	Total
Fréquence	161	41	202

*Source : Données de l'enquête-terrain*

Ces proportions sont traduites en taux dans le graphique ci-dessous.

**Graphique 1 : Évaluation du SEP des élèves**



Source : SPSS

Il indique que la grande majorité des élèves ayant passé sans la moyenne a un SEP inférieur à la moyenne soit 79,70% contre 20,30% ayant un SEP acceptable. Ce qui traduit que la plupart des élèves en situation de passage automatique ont un sentiment d'efficacité personnelle faible et pourraient ne pas se sentir capables de réussir dans ce contexte. Quelques-uns ont un sentiment d'auto efficacité acceptable ou élevé. Ces derniers par contre pourraient s'estimer capables de réussir même en étant élèves bénéficiaires du passage automatique.

L'analyse du lien entre l'impression que les élèves ont sur la perception des enseignants et leur SEP confirme cette première analyse.

**Tableau 12: Lien entre l'impression des élèves et leur SEP**

Ce tableau fait voir la relation entre le SEP des élèves et les impressions des élèves sur la perception de leurs enseignants.

		SEP par intervalle		Total
		Inférieur à 25	Supérieur ou égal à 25	
<b>As-tu l'impression que le maître apprécie ton passage en classe supérieure ?</b>	Oui	6	6	12
	Non	177	13	190
Total		183	19	202

*Khi-carré de Pearson = 24,672<sup>a</sup> avec p = 0 ,000*

Le test de Khi-carré donne : Khi-carré= 24,672 avec une valeur significative  $p = 0,00 < 0,05$ . On peut donc rejeter l'hypothèse nulle  $H_0$  et admettre l'existence d'un lien entre l'impression des élèves sur la perception du passage automatique par leurs maîtres et leur SEP. Les élèves qui ont le sentiment que leurs enseignants n'apprécient pas leur passage en classe supérieure ont aussi un sentiment d'efficacité personnel faible. Ce qui nous permet de dire que la perception négative du PA des enseignants influence négativement le SEP des élèves qui en sont bénéficiaires.

➤ **Estime de soi**

**Tableau 40 : Répartition des élèves selon le score au test.**

En rappel, la relation entre le score et l'état d'estime de soi s'établit comme suit :

- Score est inférieur à 25, estime de soi est très faible,
- Score est entre 25 et 30, estime de soi est faible,
- Score est entre 31 et 34, estime de soi est dans la moyenne
- Score est entre 35 et 39, estime de soi est forte
- Score est supérieur à 39, estime de soi est très forte et la personne très affirmée.

Le tableau13 classe les élèves selon le score obtenu au test.

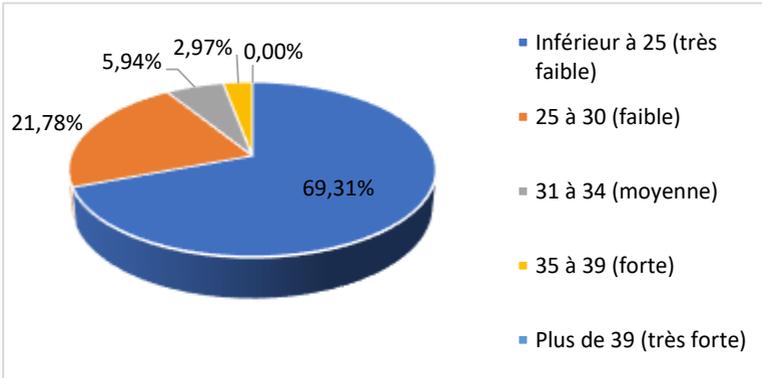
Score	Inférieur à 25	25 à 30	31 à 34	35 à 39	Plus de 39	Total
Fréquence	140	44	12	6	0	202

Source : Données de l'enquête-terrain

Ces proportions peuvent s'évaluer en taux selon le graphique ci-dessous :

**Graphique 2 : Évaluation de l'estime de soi des élèves promus sans la moyenne.**

Le graphique 2 permet d'évaluer le degré d'estime de soi des élèves promus sans la moyenne.



Source : SPSS

Il indique que 69,31% des élèves ont une estime de soi très faible et 21,78% ont une faible estime de soi faible. Contre seulement 5,94% et 2,97% respectivement moyenne et forte. Ce qui montre que la grande majorité des élèves soit 91,09% ont une basse estime de soi et s'évaluent négativement en rapport avec leur situation d'élèves ayant passé sans la moyenne. Le reste, soit 8,91%, a un score moyen ou fort entre 31 et 39 et s'évalue positivement en tant qu'élèves bénéficiaires du passage automatique.

L'analyse du lien entre l'impression des élèves sur la perception du PA de leurs enseignants et leur estime de soi est traduite dans le tableau suivant :

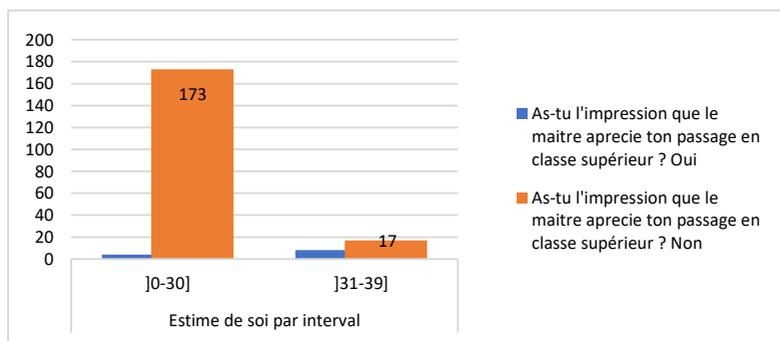
**Tableau14 : Lien entre impression des élèves et leur estime de soi**

Le tableau établit le lien entre l'estime de soi en contexte de passage automatique des élèves et leurs impressions sur la perception des enseignants.

		Estime de soi par intervalle		Total
		] 0-30]	] 31-39]	
As-tu l'impression que le maître apprécie ton passage en classe supérieure ?	Oui	4	8	12
	Non	173	17	190
Total		177	25	202

*Khi-carré de Pearson = 18,853 p = 0,000 < 0,05*

**Graphique 5 : Représentation du Lien entre impression des élèves et leur estime de soi**



*Khi-carré= 18,853 p = 0,00 < 0,05.*

De cette analyse, il ressort que le Khi-carré= 18,853 avec une valeur significative  $p = 0,00 < 0,05$ . Ce qui amène à rejeter l'hypothèse nulle  $H_0$  et admettre l'existence d'un lien entre l'impression que les élèves ont sur la perception du passage automatique de leurs enseignants et leur estime de soi en contexte scolaire. Ce qui nous permet de dire que la perception négative des enseignants a entraîné la baisse de l'estime de soi des élèves en contexte de passage automatique.

### ➤ La motivation

En rappel, selon Viau (1994, p.23) la motivation en contexte scolaire est constituée des variables suivantes : le choix de participer aux activités, l'engagement, la persévérance et la performance.

○ **Le choix des élèves bénéficiaires du passage automatique de participer aux activités.**

De l'observation des élèves en difficulté, il résulte qu'ils affichent des attitudes très peu favorables aux activités d'apprentissage : des allures nonchalantes, des airs absents et de repli sur soi. À titre illustratif, alors que ses camarades de CE2 de l'école Sud A étaient prêts pour le calcul mental avec la craie levée et étaient en train d'écouter la consigne du maître, D.R était en train de fouiller son sac. Interpellée par l'enseignant, elle dit qu'elle ne retrouve pas sa craie. Et l'enseignant de lui dire « c'est tout temps comme ça chez toi... ». KL, un élève du CM1 de l'école de Zinguédinguin A promu sans la moyenne, recopie un exercice de conjugaison sur les verbes du second groupe sans le traiter. Interpellé par l'enseignante à la fin du temps imparti, il dit qu'il recopie d'abord l'exercice avant de le traiter. NT, un autre élève du CE1 de l'école du secteur 2 promu sans moyenne, interrogé lors de la séance de lecture pour lire un passage du livre du CP2 (classe en retard dans la lecture), ne retrouve pas le passage où son camarade s'était arrêté. Cette catégorie d'élèves promus sans la moyenne lève rarement le doigt pour répondre aux questions posées par leurs enseignants. Certains semblent craindre les interrogations par leur posture recroquevillée et affichent un air étonné quand le maître vient à leur adresser la parole. Les attitudes de ces élèves sont presque communes : position couchée, regard baissé, un ou deux bras soutenant la tête, manipulation d'objets comme le stylo, la règle, la croix au coup, ou sommeillant en plein cours de 9h ou de 10h.

L'analyse faite de l'observation sur les attitudes des élèves indique que:

- Les élèves ne participent pas aux travaux collectifs par leur attitude passive, absents aux cours ou fuyants le regard et les interrogations des enseignants,
- Les élèves en situation de passage automatique ne choisissent pas de s'impliquer dans les activités d'apprentissage individuelles. Ils ne s'engagent pas suffisamment dans les exercices et les devoirs.

○ L'engagement scolaire

**Tableau 15 : Influence de la perception du PA des élèves sur leur engagement scolaire.**

Propositions Je suis un élève ayant passé sans la moyenne, pour cela :	Échelle d'appréciation		
	Pas d'accord +Peu d'accord	Accord + Très d'accord	Total
1. Je suis heureux à l'école	111	91	202
	54,95%	45,04%	100%
2. Ma classe est un lieu plaisant où j'aime être	118	84	202
	58,41%	41,58%	100%
3. J'aime aller à l'école	89	113	202
	44,05%	55,94%	100%
4. Je suis enthousiaste par le travail que je fais en classe	135	67	202
	66,83%	33,16%	100%
5. je trouve l'école ennuyante	120	82	202
	59,40%	40,59%	100%
6. Je suis intéressé par le travail que nous faisons en classe.	66	136	202
	32,67%	67,32%	100%

Source : Données de l'enquête-terrain

Au vu des résultats du tableau, on constate que plus de la moitié des élèves bénéficiaires du passage automatique dit aimer aller à l'école (55,94%). Paradoxalement, ils trouvent l'école ennuyante (59,40%) et manquent d'enthousiasme pour le travail en classe (66,83%). Cette situation nous fait dire que les élèves sentent la nécessité de faire l'école mais leurs attentes vis-à-vis d'elle ne sont pas comblées. En dehors de l'amour que les élèves manifestent pour l'école, les données sont défavorables quant à leur engagement scolaire dans le contexte du passage automatique. Aussi, le lien entre l'impression que les

élèves ont de la perception du PA par le maître et leur engagement est-il établi par l'analyse illustrée par le tableau suivant :

**Tableau 16 : Lien entre impression des élèves et leur engagement**

Ce tableau illustre le lien qui existe entre engagement scolaire et les impressions des élèves sur la perception des enseignants à propos du PA

		Engagement par intervalle	
		] 0-11]	[12-24]
As-tu l'impression que le maitre apprécie ton passage en classe supérieure ?	Oui	2	10
	Non	182	8

$\chi^2$  de Pearson = 87,056 avec  $p = 0,000$

Le test de Khi-carré donne : Khi-carré= 87,056 avec une valeur significative  $p = 0,00 < 0,05$ . On peut donc rejeter l'hypothèse nulle  $H_0$  et admettre l'existence d'un lien entre l'impression des élèves sur le rejet du passage automatique par leur maitre et leur engagement à l'école. Ce qui permet de dire que la perception du maître joue négativement sur l'engagement scolaire des élèves.

○ **La persévérance**

Pour persévérer, il faut d'abord faire le choix de s'impliquer dans les activités d'apprentissage et de s'y engager. Tel ne semble pas être le cas dans cette étude avec les élèves qui ont bénéficié du passage automatique. La grande majorité de ces élèves manquent d'enthousiasme et d'entrain pour les cours. L'analyse documentaire a montré qu'ils n'achèvent pas toujours les exercices écrits pendant les devoirs et les compositions. L'observation de leurs attitudes en classe a aussi indiqué que les travaux écrits de révision et d'évaluation post cours ne sont pas achevés pour la plupart de ces élèves. Ces faits permettent de conclure le manque de persévérance des élèves bénéficiaires du passage automatique.

○ **La performance**

**Tableau 17 : Évolution du rendement des élèves promus sans la moyenne.**

Ce tableau fait l'état de l'évolution des résultats des élèves en comparant les moyennes obtenues à l'année (n-1) à celles du premier trimestre de l'année scolaire en cours (2020-2021)

<b>Moyenne</b>	<b>[1 2[</b>	<b>[2 3[</b>	<b>[3 4[</b>	<b>[4 5[</b>	<b>[5 6[</b>	<b>[6 7[</b>	<b>[7 8[</b>	<b>[8 9[</b>	<b>[9 10[</b>	<b>Total</b>
<b>Année</b>	Fréq.	Fréq.								
Année (n-1)	3	16	95	88	0	0	0	0	0	202
Pourcentage (%)	1,49	7,92	47,03	43,56	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100
Premier trimestre de l'année n	16	50	108	26	2	0	0	0	0	202
Pourcentage (%)	7,92	24,75	53,47	12,87	0,99	0,00	0,00	0,00	0,00	100

*Source : Données de l'enquête-terrain*

Les constats suivants peuvent être faits selon les données du questionnaire destiné aux élèves :

Sur 202 élèves bénéficiaires du passage automatique à l'année n-1, seulement 2 ont réussi à avoir la moyenne au premier trimestre de l'année n,

De 3 élèves qui avaient la moyenne « 1 » à l'année n-1, on est passé à 16 élèves à l'année n,

De 88 élèves qui avaient une moyenne comprise [4-5[ à l'année n-1, on est passé à 26 à l'année n.

Les taux d'évolution contenus dans le tableau suivant expliquent mieux l'état de progression des élèves bénéficiaires du passage automatique.

**Tableau 18 : Taux indicatif de la progression**

Ce tableau permet de suivre l'évolution des performances des élèves.

	<b>Progression</b>	<b>Régression</b>	<b>Total</b>
Nombre	12	190	202
%	5,95%	94,05%	100%

Source : *Données de l'enquête-terrain*

En comparant les moyennes des deux années des élèves, on note que 94,05% ont connu une régression nette dans leur rendement, contre seulement 5,95% de progression nette. Beaucoup de facteurs peuvent expliquer la régression du rendement des élèves. Il s'agit notamment du changement de maîtres, des conditions de vie des apprenants. Mais c'est surtout l'accentuation des difficultés au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur cursus qui semble être la principale cause, au regard du contexte de manque de soutien quasi-total à l'endroit des élèves qui accèdent au niveau supérieur sans la moyenne. Ce point de vue semble être confirmé par la conclusion de l'analyse des données statistiques de la DGESS sur les acquis scolaires qui indique que les élèves passent en classe supérieure sans valider les apprentissages de leur niveau d'étude. *« Ce qui laisse entrevoir que ces élèves trainent des difficultés d'apprentissage non résolues qui les empêcheront d'apprendre efficacement tôt ou tard dans leur cursus scolaire »*. Ce qui nous permet de conclure que les performances des élèves bénéficiaires du passage automatique ne s'améliorent pas dans leurs nouvelles classes.

Au regard de la conclusion sur l'analyse de l'influence extérieure des sous-composantes de la motivation, nous pouvons conclure que la faible motivation des élèves promus sans la moyenne a un lien avec l'impression qu'ils ont de la perception du passage automatique des enseignants.

Dès lors, l'ensemble des résultats ainsi obtenus permettent de répondre par l'affirmative à la question générale de la recherche. À savoir que la perception que les enseignants ont du PA a une influence négative l'affectivité des élèves.

## 4. Discussion

Les résultats de notre recherche, pourraient-ils en être autrement quand on sait que de multiples influences s'exercent sur le processus enseignement/apprentissage ? Autrement dit, quelle analyse contradictoire peut-on faire de la conclusion des résultats de la recherche.

On pourrait tout d'abord, penser à la complexité de l'origine de l'affectivité. Il semble qu'en plus de l'influence du contexte et des facteurs environnementaux, il faut également considérer l'immense contribution de la génétique. C'est la position innéiste portée par les théories maturationnistes et éthologiques de l'affectivité. Pour elles, la nature serait la plus forte face à l'influence environnementale. « *When he is born, an infant is far from being a tabula rasa* » (Bowlby (1969/1982), p. 265). Pour Gesell (1916), le développement psychoaffectif est, à l'image du développement physique, essentiellement affaire de maturation et d'actualisation du potentiel génétique de l'individu en tant que membre d'une espèce spécifique donnée.

Ensuite, la conclusion de l'étude généralise des contacts et cache des particularités. Les données de l'étude indiquent que pour la classe du Cours Moyen 2 (CM2) qui est une classe d'examen, la perception des enseignants n'influence que très peu le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation aux apprentissages des élèves. La séance d'observation dans ces classes confirme que l'engagement des élèves aux activités d'apprentissage est relativement bon et le SEP sensiblement au-dessus de la moyenne. Cela pourrait s'expliquer par une prise de conscience des enseignants d'une part, sur la nécessité d'encourager les faibles à réussir pour avoir de bons taux de succès aux examens et des élèves d'autre part sur la nécessité de s'engager pour réussir à l'examen de fin de cycle en fin d'année.

Au-delà de ces deux observations, l'on peut noter, malgré tout, que les résultats de notre étude s'accordent avec les travaux théoriques de recherches sur les influences et la communication des attentes de la personne la plus significative pour l'élève. Les attentes moindres de l'enseignant sur l'élève influencent négativement ses perceptions, son affectivité et sa performance scolaire. Des études emblématiques sur

l'effet Pygmalion ou sur l'effet des attentes moindres des enseignants de Rosenthal et Jacobson (1968) ont montré que ces effets participent à la construction de la perception de soi, de l'image de soi de l'élève et de sa motivation en contexte d'apprentissage

Pourtois et Desmet (2004) sur les besoins psychosociaux des élèves sont également arrivés à la conclusion que la considération d'un élève par ses enseignants est positivement reliée à la plupart des autres besoins de base : le besoin d'attachement, d'acceptation, de stimulation, de communication. Ainsi les bons élèves sont plus proches et plus attachants à leurs enseignants. Les élèves en difficulté, sont eux, plus distants et moins coopératifs avec eux.

## Conclusion

Notre recherche a analysé l'influence des enseignants sur la perception du PA et l'affectivité des élèves promus sans la moyenne. Sur ce point, le constat est clair : les enseignants pensent que le passage automatique est un obstacle à la qualité des apprentissages par la culture de la paresse qu'il instaure au détriment de l'excellence. Ce qui n'est pas sans conséquence sur leur relation avec les élèves bénéficiaires du passage automatique. La présente étude a montré que ce climat de désapprobation affecte négativement d'une part la perception des élèves sur le PA et d'autre part leur sentiment d'efficacité personnel, leur estime de soi et leur motivation en contexte scolaire. Loin de nous l'idée d'avoir pu épuiser le contour du sujet, nous restons surtout attachés aux nouvelles interrogations qu'elles suscitent pour continuer la recherche sur la question. C'est notamment les questions sur la résilience des élèves affectés, sur le mode d'évaluation en contexte de passage automatique et sur les mesures et des méthodes d'accompagnement des élèves bénéficiaires du passage automatique.

## Bibliographie

Asch, Solomon Elliott (1956), « Studies on independence and conformity: A minority of one against an unanimous majority ». *Psychological Monographs*, 70(serial N° 416). 1.

Bazié, Bassié. (2008), La promotion automatique des élèves à l'école primaire : mythe et réalité. Mémoire de fin de formation à l'emploi d'Inspecteur de l'enseignement du premier degré. Mémoire de Master à l'Université Norbert Zongo de Koudougou, 148 pages.

Bobasch, Michaëla. (1995). « Le redoublement. Maladie honteuse ou seconde chance ? » *Le monde de l'éducation*, N°227, 40-52.

Bowlby John. (1969) : *Attachment and loss: Attachment*, (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> édition respectivement), Basic Books, London,.

Catheline, Nicole. (2003). *Psychopathologie de la scolarité*. Paris: Masson.

Hartrand, Suzanne- Geneviève. et PRINCE, Michèle. (2009). « La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois », *Canadian Journal of Education* Revue canadienne de l'éducation, 32(2), 317-343.

Crahay, Marcel. (2019). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck.

Dabiré, Nambagnou. (2014). Pratique de la promotion automatique sur la qualité de l'enseignement-apprentissage à l'école primaire. . (Mémoire de fin de formation d'IEPD).

Dépelteau, François. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Presses Université Laval.

Deschênes, André-Jacques. Gagné, Pierre. Bilodeau, Hélène. Dallaire, Suzanne. Pettigrew, François. Beauchesne-Rondeau, Maude. Côté, Caroline. Maltais, Martin sylvain, Louise. Thériault-Fortier, Jacinthe. (2014). « Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs ? » *Distances et savoirs*, 2(2), 233-254.

Drabo, David. (2004). Les conséquences pédagogiques du redoublement à l'école primaire : cas des élèves de la classe de CM2 dans la commune de Koudougou au Boulkièmdé. . Mémoire de fin de formation des élèves IEPD de ENS/UK.

Gesell, Arnold. ILG, Frances (2016) *Le Jeune enfant dans la civilisation moderne, l'orientation du développement de l'enfant à l'école des tout-petits et à la maison* -Jean-Denis Touzot Libraire – Paris.

Dewey, John. (2004), L'enfant et les programmes d'études dans *L'École et l'enfant*, trad. L.S. Pidoux, Fabert.

Kam, Obi. (2019). La promotion automatique à l'école primaire et la question de la remédiation aux difficultés d'apprentissage des élèves. Mémoire de fin de formation des Élèves Inspecteur de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique ' à l'ENS/K.

Lamoureux, Enriquer. (2006). Etude de la susceptibilité des circuits intègres numériques aux agressions hyper-fréquences. (Doctoral dissertation, Toulouse, INSA).

Le Goff, Jacques. (1986). *Histoire et mémoire*. Paris : Gallimard.

Moscovici, Serge. (1979), *Psychologie des minorités actives*. Paris : Presses Universitaires de France.

Nébié, Ouébétiga Dramane. (2005). (Le redoublement en question. Mémoire ENS/K.

Paré-Ouédraogo, G. (2003). Le redoublement dans l'enseignement primaire au Burkina Faso de 1996 à 2001 : Problèmes et défis. Mémoire de Master Institut International de Planification de l'Éducation. Paris.

Pourtois, Jean-Pierre. Desmet, Huguette. et Lahaye, Willy. (2004). *Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. Enfances, Familles, Générations*.

Rosenthal, Robert. Et Jacobson, Lenore. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY : Holt, Rinehart and Winston. [Crossref], [Google Scholar]

UNESCO Institute of statistics (UIS, 2012). Recueil de données mondiales sur l'éducation 2012, opportunités perdues : impact du redoublement et du départ prématuré de l'école. Montréal : UIS.