



REVUE LES TISONS

Revue Internationale des Sciences de l'Homme et de la Société (RISHS)



Revue indexée par

ESJI Eurasian
Scientific
Journal
Index
www.ESJIndex.org

<http://esjindex.org/search.php?id=6845>

Revue en ligne : <https://www.revuelestisons.bf>

e-ISSN: 2756-7532

p-ISSN: 2756-7524

N° 000 – Vol.4 - Décembre 2023

Revue LES TISSONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS) – N°000 – Vol.4 - 4^e trimestre - Décembre 2023
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-752

Revue LES TISONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS) – N°000 – Vol.4 - 4^e trimestre - Décembre 2023
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-752

REVUE LES TISONS

Revue LES TISSONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS) – N°000 – Vol.4 - 4^e trimestre - Décembre 2023
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-752

Revue LES TISONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS) – N°000 – Vol.4 - 4^e trimestre - Décembre 2023
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-752



REVUE LES TISONS

Revue Internationale des Sciences de l'Homme et de la Société (RISHS)



Revue indexée par
ESJI Eurasian
Scientific
Journal
Index
www.ESJIndex.org
<http://esjindex.org/search.php?id=6845>

Revue en ligne : <https://www.revuelestisons.bf>

Éditions LES TISONS

Arrond. 5, Sect. 22, Av. Toguiyeni

Revue LES TISSONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS) – N°000 – Vol.4 - 4è trimestre - Décembre 2023
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-752

e-ISSN: 2756-7532; p-ISSN: 2756-7524
<http://esjindex.org/search.php?id=6845>
<http://www.revuestissons.bf>
lestissons@revuestissons.bf
S/C Université Joseph KI-ZERBO
BV 30053 OUAGA 1200 Logements
10020 OUAGADOUGOU - Burkina Faso
(+226) 66006650/70104853

PRÉSENTATION ET POLITIQUE ÉDITORIALE

Sous l'impulsion de M. Fatié OUATTARA, Professeur titulaire de philosophie à l'Université Joseph KI-ZERBO, et avec la collaboration d'Enseignants-Chercheurs et Chercheurs qui sont, soit membres du Centre d'Études sur les Philosophies, les Sociétés et les Savoirs (CEPHISS), soit membres du Laboratoire de philosophie (LAPHI), une nouvelle revue vient d'être fondée à Ouagadougou, au Burkina Faso, sous le nom de « Revue LES TISONS ».

Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la Société, la Revue LES TISONS vise à contribuer à la diffusion de théories, de connaissances et de pratiques professionnelles inspirées par des travaux de recherche scientifique. En effet, comme le signifie le Larousse, un tison est un « morceau de bois brûlé en partie et encore en ignition ».

De façon symbolique, la Revue LES TISONS est créée pour mettre ensemble des tisons, pour rassembler les chercheurs, les auteurs et les idées innovantes, pour contribuer au progrès de la recherche scientifique, pour continuer à entretenir la flamme de la connaissance, afin que sa lumière illumine davantage les consciences, éclaire les ténèbres, chasse l'ignorance et combatte l'obscurantisme à travers le monde.

Dans les sociétés traditionnelles, au clair de lune et pendant les périodes de froid, les gens du village se rassemblaient autour du feu nourri des tisons : ils se voient, ils se reconnaissent à l'occasion ; ils échangent pour résoudre des problèmes ; ils discutent pour voir ensemble plus loin, pour sonder l'avenir et pour prospecter un meilleur avenir des sociétés. Chacun doit, pour ce faire, apporter des tisons pour entretenir le feu commun, qui ne doit pas s'éteindre.

La Revue LES TISONS est en cela pluridisciplinaire, l'objectif fondamental étant de contribuer à la fabrique des concepts, au renouvellement des savoirs, en d'autres mots, à la construction des connaissances dans différentes disciplines et divers domaines de la science. Elle fait alors la promotion de l'interdisciplinarité, c'est-à-dire de l'inclusion dans la diversité à travers diverses approches méthodologiques des problèmes des sociétés.

Semestrielle (juin, décembre), thématique au besoin pour les numéros spécifiques, la Revue LES TISONS publie en français et en

anglais des articles inédits, originaux, des résultats de travaux pratiques ou empiriques, ainsi que des mélanges et des comptes rendus d'ouvrages dans le domaine des Sciences de l'Homme et de la Société : **Anthropologie, Communication, Droit, Économie, Environnement, Géographie, Histoire, Lettres modernes, Linguistique, Philosophie, Psychologie, Sociologie, Sciences de l'environnement, Sciences politiques, Sciences de gestion, Sciences de la population, etc.**

Peuvent publier dans la Revue LES TISONS, les Chercheurs, les Enseignants-Chercheurs et les doctorants dont les travaux de recherche s'inscrivent dans ses objectifs, thématiques et axes.

La Revue LES TISONS comprend une Direction de publication, un Secrétariat de rédaction, un Comité scientifique et un Comité de lecture qui assurent l'évaluation en double aveugle et la validation des textes qui lui sont soumis en version électronique pour être publiés (en ligne et papier).

MODE DE SOUMISSION ET DE PAIEMENT

La soumission des articles se fait à travers le mail suivant : lestisons@revuelestisons.bf.

L'évaluation et la publication de l'article sont conditionnées au paiement de la somme de cinquante mille (50.000) francs CFA, en raison de vingt mille (20.000) francs CFA de frais d'instruction et trente mille (30.000) francs CFA de frais de publication. Le paiement desdits frais peut se faire par Orange money (00226.66.00.66.50, identifié au nom de OUATTARA Fatié), par Western Union ou par Money Gram.

CONSIDÉRATION ÉTHIQUE

Les contenus des articles soumis et publiés (en ligne et en papier) par la Revue LES TISONS n'engagent que leurs auteurs qui cèdent leurs droits d'auteur à la revue.

NORMES ÉDITORIALES

Les textes soumis à la Revue LES TISONS doivent avoir été écrits selon les NORMES CAMES/LSH adoptées par le CTS/LSH, le 17 juillet 2016 à Bamako, lors de la 38^e session des CCI.

Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.

Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie.

Les articulations d'un article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, doivent être titrées, et numérotées par des chiffres (ex : 1. ; 1.1.; 1.2; 2.; 2.2.; 2.2.1; 2.2.2.; 3.; etc.).

Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets. Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en romain et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :

- (Initiale(s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées);
- Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées).

Exemples :

En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupé du

groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens (...) ».

Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont sait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

Le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation sociohistorique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Editeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif. Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Editeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas

où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2nde éd.).

Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur :

AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

AUDARD Cathérine, 2009, *Qu'est ce que le libéralisme ? Ethique, politique, société*, Paris, Gallimard.

BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.

DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogène*, 202, p. 145-151.

DIAKITE Sidiki, 1985, *Violence technologique et développement. La question africaine du développement*, Paris, L'Harmattan.

L'article doit être écrit en format « Word », police « Times New Roman », Taille « 12 pts », Interligne « simple », positionnement « justifié », marges « 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ». La longueur de l'article doit varier entre 30.000 et 50.000 signes (espaces et caractères compris). Le titre de l'article (15 mots maxi, taille 14 pts, gras) doit être écrit (français, traduit en anglais, vice-versa).

Le(s) Prénom(s) sont écrits en lettres minuscules et le(s) Nom(s) en lettres majuscules suivis du mail de l'auteur ou de chaque auteur (le tout en taille 12 pts, non en gras).

Le résumé (250 mots maximales, taille 12 pts) de l'article et les mots clés (05) doivent être écrits et traduits en français/anglais. La taille de l'article varie entre 15 et 25 pages maximales.

DIRECTION DE PUBLICATION

Directeur : Pr Fatié OUATTARA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

Directeur adjoint : Dr Moussa COULIBALY, Assistant, Économiste,
Université Nazi Boni (Burkina Faso)

RESPONSABLE DES FINANCES

Mme Fati IDOGO, Agent des Services administratifs et financiers,
UFR/SH, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

SECRETARIAT DE RÉDACTION

Secrétaire : Dr Noumoutiè SANGARÉ, Assistant, Philosophe,
Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

Membres : Dr Abdoul Azize SODORÉ, MC, Géographe, Université
Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Beli Alexis NÉBIÉ,
Assistant, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina
Faso); Dr Boubié BAZIÉ, MA, Historien, Université Joseph KI-
ZERBO (Burkina Faso); Dr Édith DAH, MA, Philosophe,
Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Mathieu Beli
DAÏLA, MA, Linguiste, Université de Dédougou (Burkina Faso); Dr
Paul-Marie MOYENGA, MA, Sociologue, Université Joseph KI-
ZERBO (Burkina Faso); Dr Sampala Fati BALIMA, MC, Politiste,
Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); M. Jean Baptiste
PODA, Doctorant en Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO
(Burkina Faso); M. Lazard T. OUÉDRAOGO, Doctorant en
Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); M.
Mahamat OUATTARA, Doctorant en Philosophie, Université
Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); M. Saïdou BARRY, Doctorant
en Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso).

COMITÉ DE LECTURE

Dr Abdoul Karim SAÏDOU, MC, Politiste, Université Thomas
SANKARA (Burkina Faso); Dr Aimé D. M. KOUDBILA, MA,
Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr M.
Alice SOMÉ/SOMDA, MR, Philosophe, Institut des Sciences des
Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Awa OUOBA, MC,

Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Bouraïman ZONGO, MA, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Calixte KABORÉ, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Cheick Bobodo OUÉDRAOGO, MC, Linguiste, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Clotaire Alexis BASSOLÉ, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Damien DAMIBA, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Dimitri Régis BALIMA, MC, Communicologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Donatien DAYOUROU, MC, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Edwige DEMBÉLÉ, MA, Économiste, Université NAZI BONI (Burkina Faso); Dr Étienne KOLA, MC, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Évariste R. BAMBARA, MC, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Ézaïe NANA, IR, Sociologue, INSS/CNRST (Burkina Faso); Dr Fernand OUÉDRAOGO, MA, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Gaoussou OUÉDRAOGO, MC, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Gauthier YÉ, MA, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Georges ROUAMBA, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Hamado KABORÉ, CR, Historien, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Hamado OUÉDRAOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Hamado Joël OUÉDRAOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Isidore YANOGO, MC, Géographe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Issaka YAMÉOGO, MC, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Jean-Baptiste P. COULIBALY, MC, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Jérémie ROUAMBA, MC, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Kalifa DRABO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Kassem Salam SOURWEIMA, MC, Politiste, Université Thomas

SANKARA (Burkina Faso); Dr Kizito Tioro KOUSSÉ, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Landry COULIBALY, MA, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Lassané YAMÉOGO, MA, Communicologue, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); Dr Lassina SIMPORÉ, MC, Archéologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Léon SAMPANA, MC, Politiste, Université Nazi BONI (Burkina Faso); Dr Léonce KY, MC, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Madeleine WAYAK PAMBÉ, MC, Démographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Magloire É. YOGO, MA, Sciences de l'éducation, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Moussa DIALLO, Assistant, Philosophe, Centre universitaire de Manga, UNZ (Burkina Faso); Dr Narcisse Taladi YONLI, MA, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Noumoutiè SANGARÉ, Assistant, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Ollo Pépin HIEN, CR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Pascal BONKOUNGOU, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Paul-Marie BAYAMA, MC, Philosophe, ENS de Koudougou (Burkina Faso); Dr R. Ulysse Emmanuel OUÉDRAOGO, MA, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Rasmata BAKYONO/NABALOU, MC, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Relwendé DJIGUENDÉ, Assistant, Philosophe, Centre universitaire de Manga, UNZ, (Burkina Faso); Dr Rodrigue BONANÉ, MR, Philosophe, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Rodrigue SAWADOGO, MC, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Roger ZERBO, MR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Serge SAMANDOULGOU, MR, Philosophe, Institut des Sciences des Sociétés (Burkina Faso); Dr Souleymane SAWADOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Stanislas SAWADOGO, MA, Psychologue, Université Joseph KI-

ZERBO (Burkina Faso); Dr Tongnoma ZONGO, CR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Yacouba BANWORO, MC, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Zakaria SORÉ, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Zoubere DIALLA, MA, Sociologue, Centre universitaire de Manga, UNZ, (Burkina Faso).

COMITÉ SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL

Pr Abdoulaye SOMA, PT, Constitutionnaliste, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); Pr Abdramane SOURA, PT, Démographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Abou NAPON, PT, Linguiste, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Aklesso ADJI, PT, Philosophe, Université de Lomé (Togo); Pr Alain Casimir ZONGO, PT, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)

Pr Alkassoum MAÏGA, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Amadé BADINI, PT, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Pr Augustin LOADA, PT, Politiste, Université Saint Thomas d'Aquin (Burkina Faso); Pr Augustin PALÉ, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr B. Claudine Valérie ROUAMBA/OUÉDRAOGO, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Bernard KABORÉ, PT, Linguiste, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Bilina BALLONG, PT, Philosophe, Université de Lomé (Togo); Pr Bouma F. BATIONO, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Cyrille KONÉ, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Cyrille SEMDÉ, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr David Musa SORO, PT, Philosophe, Université Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire); Pr Edmond Yao KOUASSI, PT, Philosophe, Université de Bouaké (Côte d'Ivoire); Pr Emmanuel M. HEMA, PT, Écologue, Université de Dédougou (Burkina Faso); Pr Emmanuel

Malolo DISSAKÈ, PT, Philosophe, Université de Douala (Cameroun); Pr Eustache R. K. ADANHOUNME, PT, Philosophe, Université Abomey Calavi (Benin); Pr Fabienne LELOUP, Sociologue, Université Catholique de Louvain-Mons (Belgique); Pr Fatié OUATTARA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Foé NKOLO, PT, Philosophe, Université Yahoundé I (Cameroun); Pr Frédéric MOENS, Communicologue, IHECS, Bruxelles (Belgique); Pr Gabin KORBÉOGO, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Georges ZONGO, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Hamidou Talibi MOUSSA, PT, Philosophe, Université Abdou MOUMOUNI (Niger); Pr Issiaka MANDÉ, PT, Historien, Université du Québec à Montréal (Canada); Pr Jacques NANEMA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Jean-François DUPEYRON, PT, Philosophe, Université de Bordeaux (France); Pr Jean-Marie DIPAMA, PT, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Jean-Claude KALUBI-LUKUSA, PT, Sociologue, Université de Sherbrooke (Canada); Pr Jean-Pierre POURTOIS, PT, Psychopédagogue, Université de Mons (Belgique); Pr Lassane YAMÉOGO, PT, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Léon MATANGILA MUSADILA, PT, Philosophe, Université de Kinshasa (RD Congo); Pr Léopold Bawala BADOLO, PT, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Ludovic KIBORA, DR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Pr Magloire SOMÉ, PT, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Mahamadé SAVADOGO, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Mamadou L. SANOGO, DR, Linguiste, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Pr Moukaila Abdo Laouali SERKI, PT, Philosophe, Université Abdou MOUMOUNI (Niger); Pr Pierre G. NAKOULIMA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Ramane KABORÉ, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Sébastien YUGBARÉ, PT, Psychologue,

Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Amadou TRAORÉ, MC, Sociologue, Université de Ségou (Mali); Dr Décaïrd KOUADIO KOFFI, MC, Philosophe, Université Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire); Dr Djédou Martin AMALAMA, MC, Sociologue, Université de Korhogo (Côte d'Ivoire); Dr Emmanuel YAOU, MA, Sociologue, Université de Kara (Togo); Dr Gérard AMOUGOU, MC, Socio-politiste, Université de Yaoundé II (Cameroun); Dr Ibrahim KONÉ, MA, Philosophe, Université Peleforo Gon COULIBALY (Côte d'Ivoire); Dr Idi BOUKAR, A, Philosophe, Université Abdou MOUMOUNI (Niger); Dr Idrissa S. TRAORÉ, MC, Sociologue, Université des Lettres et des Sciences de Bamako (Mali); Dr Issouf BINATÉ, MC, Historien, Université Alassane OUATTARA (Côte d'Ivoire); Dr Jean-François PETIT, MC HDR, Philosophe, Institut catholique de Paris (France); Dr Landry Roland KOUDOU, MC, Philosophe, Université Felix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire); Dr Mouhamoudou El Hady BA, MC, Sociologue, Université Cheick Anta Diop (Sénégal); Dr Mamadou Bassirou TANGARA, MC, Économiste, Université des Sciences sociales et de Gestion de Bamako (Mali); Dr N'golo Aboudou SORO, MC, Lettres modernes, Université Alassane OUATTARA de Bouaké (Côte d'Ivoire); Dr Oumar DIA, MC, Philosophe, Université Cheick Anta Diop de Dakar (Sénégal); Dr Pierre-Étienne VANDAMME, Philosophe, Université Catholique de Louvain (Belgique); Dr Raphael KONÉ, Ph. D, Historien, Université Cergy de Pontoise – EA7517 (France); Dr Samuel RENIER, MC, Sciences de l'éducation, Université de Tours – EA7505 EES (France) ; Dr Tiéfing SISSOKO, MC, Sociologue, Université des Lettres et des Sciences de Bamako (Mali).

Revue LES TISSONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS) – N°000 – Vol.4 - 4^e trimestre - Décembre 2023
e-ISSN : 2756-7532 ; p-ISSN : 2756-752

Table des matières

La parole proverbiale, un savoir-dire pour un savoir-être face aux crises ... Boukary BORO	13
Appropriation du discours théâtral par les communautés de base comme stratégie d'auto-développement ... Pingdewindé Issaka TIENDRÉBÉOGO	37
Le mariage dans le conte « Le lièvre et le crapaud » ... Moumouni ZOUNGRANA	55
Alougbine Dine : une omniprésence dans le théâtre béninois post-1990 ... Dédjinnaki Romain HOUNZANDJI	77
Particularités du marqueur prédicatif tí gée bàa du bisa barka ... Issifou TARNAGDA	101
Tension et poéticité : l'écriture de la tension dans « Rien à prouver » (R.A.P) de Smarty ... Kouaman IDO	121
Tourisme et aménagement urbain : la mise en scène touristique de la ville de Ouagadougou ... Soumaïla MARÉ, Assonsi SOMA ...	143
Pour une Afrique des libertés ... Mafa Georges ASSEU, Oi Kacou Vincent Davy KACOU	159
Du rôle médiateur de l'engagement scolaire dans le rendement des élèves du Burkina Faso ... Ardiouma OUATTARA	177
Approche socioanthropologique et évaluative du processus de réforme des écoles coraniques en république Tchad ... Gondeu LADIBA, Dangbet ZAKINET, Mahamat MEY MAHAMAT ...	203



Du rôle médiateur de l'engagement scolaire dans le rendement des élèves du Burkina Faso

The mediating role of school engagement in student performance in Burkina Faso

Ardiouma OUATTARA
Docteur en Psychologie

Article disponible en ligne : <https://www.revuelestisons.bf>

Pour citer cet article

OUATTARA Ardiouma, 2023, « Du rôle médiateur de l'engagement scolaire dans le rendement des élèves du Burkina Faso », Revue LES TISONS (RISHS), Vol.4, N°000, Décembre, p. 177-202.

Résumé : Notre étude s'intéresse à l'engagement scolaire à travers l'analyse du rôle qu'il joue dans le rendement des élèves. Il s'agit plus précisément d'approcher les rapports entretenus par trois types d'engagement notamment affectif, comportemental et cognitif et le rendement des élèves. Partant du constat que l'engagement scolaire des élèves du Burkina Faso est peu documenté surtout les liens de corrélation qu'il entretient avec leurs rendements, nous avons voulu analyser le rôle joué par ce construit psychologique dans la détermination des différents niveaux de rendement des élèves. Les différentes investigations ont permis de mettre en lumière l'influence significative que l'engagement scolaire a sur la qualité des apprentissages et partant le rendement des élèves. Il ressort des différentes analyses que l'engagement cognitif et celui affectif se trouvent être les plus fortement corrélés au rendement de l'élève. Le type comportemental, bien que corrélé au rendement scolaire, l'est dans une moindre mesure. Le bien-être psychologique, d'après nos résultats, conditionne des liens de dépendance avec les performances scolaires. L'étude a permis de montrer que les résultats scolaires obtenus par les élèves sont, pour une large part, déterminés par la présence ou l'absence de conduites engagées, de même que par l'état de bien-être psychologique.

Mots-clés : Engagement scolaire, Rendement scolaire, Bien-être-psychologique, Élève du secondaire

***Abstract:** Our study focuses on school engagement through the analysis of the role it plays in student performance. More precisely, it is a question of approaching the relationships maintained by three types of commitment, notably affective, behavioral and cognitive, and student performance. Based on the observation that the academic engagement of students in Burkina Faso is poorly documented, especially the correlation links it has with their performance, we wanted to analyze the role played by this psychological construct in determining the different levels of student performance. The various investigations have highlighted the significant influence that school engagement has on the quality of learning and therefore student performance. It emerges from the various analyzes that cognitive and emotional engagement are the most strongly correlated with student performance. The behavioral type, although correlated with academic performance, is to a lesser extent. Psychological well-being, according to our results, conditions dependence links with academic performance. The study showed that the academic results obtained by students are, to a large extent, determined by the presence or absence of committed behaviors, as well as by the state of psychological well-being.*

***Keywords:** School engagement, academic Performance, psychological Well-being, high school Student*

Introduction

Les mutations opérées au fil des ans dans le monde scolaire ont progressivement abouti à une valorisation de plus en plus accrue de l'autonomie du sujet apprenant. De ce fait, la participation libre et volontaire de l'élève aux activités d'enseignement-apprentissage doit en toute légitimité préoccuper praticiens et chercheurs du monde de l'éducation. Cela est d'autant plus pertinent que l'engagement scolaire est considéré comme le processus ayant trait à la mobilisation et au déploiement de stratégies autorégulatrices, cognitives et métacognitives, d'énergie affective et de conduites positives dans le cadre des activités scolaires. Il s'en suit qu'il est aisé de mieux appréhender les motifs qui incitent vivement les chercheurs à analyser la variabilité du rendement des élèves non plus quasi uniquement à la lumière des variables socioéconomiques mais aussi et surtout par intégration des données relatives aux dispositions psychologiques de l'élève lui-même à l'image de sa motivation et de son engagement. Un tel repositionnement permet de mieux interroger les implications des facteurs affectifs, cognitifs et conatifs dans l'analyse des processus scolaires. Pour ce qui a trait spécifiquement à l'engagement scolaire notons que son étude permet de questionner à la fois les niveaux d'implication affective, cognitive et comportementale des élèves dans la réalisation des tâches scolaires.

Pour B. Fredricks et *al.* (2004, p.13), « la recherche sur l'engagement a entre autres intérêts de promettre une meilleure compréhension des expériences scolaires et, partant, la conception d'interventions plus spécifiquement ciblées et nuancées. » Selon ces auteurs, le concept d'engagement scolaire suscite un intérêt croissant en ce qu'il est considéré comme un moyen de remédiation des faibles niveaux de réussite scolaire, de réduction de l'ennui à l'école, de la désaffection des tâches scolaires et des taux d'abandon.

Les investigations scientifiques sur les conduites engagées des élèves recouvrent de toute évidence beaucoup d'importance car, comme le mentionnent A. Brault-Labbé et L. Dubé (2010), dès le

début des années 2000, l'intérêt des instances éducationnelles et gouvernementales pour la compréhension et la promotion de l'engagement à tous les niveaux de formation semble avoir commencé à connaître un essor à l'échelle mondiale. Pour ces auteurs, cet intérêt est bien justifié car l'engagement est une variable importante dans la compréhension des facteurs en jeu dans l'optimisation du fonctionnement scolaire chez les apprenants pour ce qui relève des chapitres du rendement, de la satisfaction et de leur bien-être. Pour sa part, M. Charbonneau (2012, p.1) relève qu'« il est nécessaire de s'intéresser à l'engagement scolaire et d'intervenir de manière précoce auprès des élèves avant que leur trajectoire de risque ne devienne trop ancrée et difficile à modifier.»

L'absence d'engagement est susceptible d'être préjudiciable à l'optimisation du rendement de l'élève. Dans ce sens, G. Larose-Hébert (2014) indique que le manque d'engagement chez l'élève peut favoriser l'apparition de comportements négatifs comme l'absentéisme, les conduites perturbatrices et le manque d'effort scolaire. Pour cet auteur, les élèves qui réussissent moins bien se comptent davantage parmi ceux qui ont un nombre moins élevé de présences en classe, qui n'arrivent pas à l'heure pour leur cours et qui n'arrivent pas bien préparés. Ainsi, l'engagement pourrait bien être l'une des conditions de la réussite scolaire en ce qu'il favorise le plein investissement de l'élève dans l'exécution des tâches scolaires.

L'étude de l'engagement scolaire dans un environnement de recherche comme celui du Burkina Faso peut être considérée, à bien d'égards, comme indiquée et hautement pertinente. En effet, malgré qu'il soit reconnu à cet état psychologique un rôle important dans la réalisation des tâches scolaires, celui-ci reste incompréhensiblement très peu étudié au Burkina Faso. Une telle situation crée tout naturellement un besoin considérable en matière de connaissances scientifiques contextualisées sur le sujet.

C'est dans un tel contexte que notre recherche s'est fixé pour objectif général d'analyser le rôle joué par l'engagement scolaire dans le rendement des élèves du secondaire au Burkina Faso. De manière plus spécifique elle vise à analyser l'influence de l'engagement cognitif de l'élève sur son rendement, à vérifier la co-variation de la

nature de l'investissement affectif pour les activités scolaires et le rendement des élèves, à analyser la part contributive des conduites relevant de l'engagement comportemental dans le rendement des élèves et à analyser les liens entre engagement, bien-être à l'école et rendement scolaire.

1. La méthodologie de recherche

1.1. Le champ de l'étude

L'étude s'est déroulée dans la commune de Koudougou qui relève de la région du Centre-Ouest au Burkina Faso. Le champ d'étude a porté sur les établissements d'enseignements post primaire et secondaire de la ville de Koudougou, chef-lieu de la région. Le lycée provincial de Koudougou (LPK), pour des besoins de circonscription, a été choisi comme établissement d'administration des questionnaires.

Le choix du LPK est motivé, d'une part, par le fait qu'il soit le plus grand établissement de la région et, d'autre part, du fait de ses effectifs considérables et de la pluralité des séries d'études qu'il offre. Il est également important de noter que contrairement à plusieurs établissements de la région, le LPK abrite des effectifs mixtes.

1.2. La population et l'échantillon de l'étude

Les élèves du secondaire de l'enseignement général de la ville de Koudougou constituent notre échantillon. Notre intérêt pour cette population s'explique par plusieurs facteurs. Dans le contexte du Burkina Faso, les études secondaires correspondent avec la période de l'adolescence qui est sujette à plusieurs types de changements chez les individus. La période adolescente se situant à l'interface de l'enfance et de l'âge adulte est marquée par des changements qui s'opèrent à grand rythme. L'enseignement secondaire coïncide avec cette période de bouleversements particuliers tant du point de vue physique que psychologique. Les élèves du secondaire vivent une période cruciale qui nécessite une attention particulière pour qui s'intéresse aux questions d'engagement scolaire.

Dans les sciences sociales, il est couramment admis que les contraintes liées à l'étude d'une population générale peuvent obliger

à recourir au prélèvement d'un échantillon. En effet, l'étude d'une population générale au regard de sa lourdeur est susceptible d'ajourner la publication des résultats. Au regard de contraintes objectives liées à la prise en compte de l'ensemble de la population mère, nous avons procédé à un échantillonnage.

Au cours de l'année scolaire 2021-2022, le LPK comptait six cent quatre-vingt-dix-neuf (699) élèves inscrits au secondaire. Cet effectif était reparti entre les classes de seconde avec deux cent trente-six (236) élèves, les classes de première qui enregistraient deux cent trente-huit (238) élèves et les classes de terminale qui comptaient deux cent vingt-cinq (225) élèves. Nous avons dans le cadre de nos enquêtes retenu un échantillon de deux cent cinquante (250) élèves répartis entre la seconde, la première et la terminale. Le choix de ces enquêtes s'est fait de façon aléatoire.

1.3. La construction du questionnaire

L'approche de l'engagement scolaire proposée B. Fredricks et al. (2004) fait l'objet d'un certain consensus dans le monde de la recherche. Dans la perspective de ces auteurs, divers instruments de mesure de l'engagement ont été répertoriés. Il s'agit notamment de questionnaires auto-rapportés par l'élève, de questionnaires remplis par l'enseignant et d'instruments d'observation.

D'abord, pour ce qui concerne la mesure de l'engagement comportemental, B. Fredricks et al. (2004) indiquent que ces instruments comprennent une variété d'indicateurs de conduites et de participation au travail. La mesure de cette dimension nécessite selon ces auteurs de prendre en compte les comportements positifs tels que faire ses devoirs, se conformer aux règles de l'école de même que faire preuve d'attention, d'effort et de persévérance, l'absence de comportements dérangeants, de conduites négatives identifiées en classe et à l'école telles que la fréquence des absences et des retards. Les conflits sont également considérés comme indiquant l'engagement comportemental.

Ensuite, pour la mesure de l'engagement affectif B. Fredricks et al. (2004) relèvent que la plupart des études sur cette dimension s'intéressent à la variété des émotions liées à l'école, au travail scolaire et aux différents publics présents à l'école. Selon ces auteurs,

l'engagement affectif dans les tâches scolaires renvoie donc aux sentiments, à l'intérêt, aux perceptions et aux attitudes envers l'école et les tâches scolaires.

Enfin, pour ce qui est de l'engagement cognitif, B. Fredricks et al. (2004) notent que la mesure de ce type d'engagement doit mettre en avant des dimensions telles que la recherche de la maîtrise des tâches et la concentration sur ces dernières, l'engagement à comprendre le travail contrairement à la seule volonté d'obtenir une bonne note ou à avoir l'air intelligent. Doivent être également pris en compte dans le cadre de cette approche les différents types d'investissement à travers la diversité des niveaux d'utilisation de stratégies autorégulatrices.

Au titre des instruments de mesure de l'engagement largement utilisés dans le domaine de la recherche, nous pouvons retenir l'Échelle d'Engagement Académique (EEA) développée et validée par A. Brault-Labbe et L. Dubé (2008). L'une des versions de l'EEA utilisées par A. Brault-Labbe et L. Dubé (2010) pour mesurer l'engagement comporte trois sous-échelles mesurant respectivement l'enthousiasme envers les études six (6) items, la conciliation des aspects positifs et négatifs de la vie scolaire quatre (4) items et la persévérance dans les tâches reliées aux études en dépit des obstacles rencontrés quatre (4) items. Chacun des quatorze (14) items est coté sur une échelle allant de 0 (Ne me caractérise pas du tout) à 8 (Me caractérise tout à fait).

Comme on peut le relever, la mesure de l'engagement nécessite la prise en compte de diverses dimensions. Selon le Centre d'Analyse Stratégique²⁵ (CAS, 2013) la mesure du bien-être des élèves se révèle complexe car elle mobilise le plus souvent des données déclaratives, donc subjectives, sensibles à la désirabilité sociale. Dans ces conditions, selon le CAS, 2013, il est alors préférable de combiner des questions prenant la forme d'un jugement global (aimer l'école, s'y sentir bien, etc.) à des interrogations plus spécifiques sur l'existence de vécus positifs et négatifs (relation avec les enseignants, sentiment de réussite, fréquence du stress, etc.).

²⁵ Centre d'Analyse Stratégique du premier ministre Français, 2013.

L. Bodin (2020) relève toute la pertinence de l'utilisation des outils auto-rapportés pour mesurer l'engagement des élèves. Elle souligne qu'une description de vingt et un (21) instruments de mesure de l'engagement réalisée par B. Fredricks et *al.*, en 2011 a permis de montrer une large prédominance des questionnaires auto-rapportés. En effet, sur vingt et un (21) instruments répertoriés par B. Fredricks et *al.*, en 2011, quatorze (14) sont des questionnaires auto-rapportés. En s'inspirant de ces propos d'auteurs, nous avons fait le choix d'élaborer aux fins de nos investigations un questionnaire.

1.4. Le questionnaire

En lien avec nos objectifs, et au regard de ce qui précède, le choix de l'outil principal de collecte de données a été porté sur le questionnaire auto-rapporté. Pour mesurer l'engagement de l'élève à l'école, à l'instar de B. Fredricks et *al.*, (2004), des items auto révélés ont été utilisés. Ces items concernent les trois dimensions (affective, cognitive et comportementale) de l'engagement.

Dans le contexte de l'utilisation des questionnaires auto-rapportés, les élèves doivent le plus souvent évaluer la fréquence à laquelle ils manifestent différents comportements liés à l'engagement scolaire. Les réponses sont évaluées sur une échelle de type Likert en cinq ou quatre points (de 1- jamais à 5-toujours ; de 1-pas du tout à 5- tout à fait etc.). Le choix d'une échelle plutôt que de l'autre dépend généralement de la nature des items.

Le questionnaire a été construit de manière à permettre, d'une part, la collecte de données sur trois formes d'engagement scolaire (affectif, cognitif et comportemental), l'état de bien-être psychologique à l'école et, d'autre part, l'identité du répondant et son niveau de rendement scolaire. Le questionnaire compte trente-neuf (39) items répartis comme suit : identification du répondant (1) item, rendement scolaire (1) item, engagement scolaire trente-deux (32) items, bien-être psychologique à l'école cinq (5) items.

Afin d'avoir une version définitive du questionnaire qui tient compte d'éventuelles ambiguïtés dans la compréhension des items,

un pré-test a été réalisé. Les résultats du pré-test ont conduit à la reformulation de trois (3) items afin d'en faciliter la compréhension.

1.5. Déroulement de l'enquête dépouillement et modes de traitement et d'analyse des données collectées

L'enquête d'une durée de dix (10) s'est déroulée principalement au sein du LPK. Les questionnaires ont été dispatchés dans les différentes classes avec pour consigne de les remettre une fois remplis aux différents délégués de classe qui avaient la charge de les transmettre à l'administration. Après la collecte des questionnaires renseignés nous avons procédé au dépouillement.

Deux cent quarante-cinq (245) questionnaires ont été collectés sur un total de deux cent cinquante (250) distribués. Vu le remplissage très lapidaire et partiel de quatre (4) questionnaires, ceux-ci ont été déclassés pour ne retenir que ceux exploitables. Il est à retenir que deux cent quarante et un (241) questionnaires ont été finalement exploités.

Les données brutes collectées à l'aide du questionnaire ont été dépouillées à travers un système de codage des questions fermées. Afin de pouvoir procéder à l'analyse quantitative de ces données, des calculs statistiques ont été réalisés et les résultats présentés sous forme de tableaux. Pour l'atteinte de nos objectifs, le calcul corrélationnel à travers le croisement des dimensions pertinentes de l'engagement scolaire et le rendement scolaire a été mis en avant. À cet effet, recours a été fait au logiciel « Statistical Package for Social Sciences » (SPSS) pour procéder à des tests du Khi deux (X^2) d'indépendance. À l'aide de ces derniers, la vérification des rapports de dépendance ou d'indépendance entre différentes variables a été rendue possible.

Afin de respecter les exigences des tests d'hypothèses du Khi deux, un seuil de significativité a été fixé en considérant la valeur 0,05. Pour chaque test deux hypothèses ont été posées :

Ho, qui est l'hypothèse de nullité, exprime l'indépendance ou l'absence de relation entre deux variables considérées ;

H1, qui est l'hypothèse alternative, traduit la relation de dépendance entre deux variables considérées.

En se référant au seuil de significativité de 0,05, les valeurs calculées qui lui seront inférieures traduiront la confirmation de H1 et le rejet de H₀.

1.6. Les conditions de confirmation des hypothèses

La confirmation des hypothèses spécifiques a été faite sur la base des données issues des tests d'hypothèses à travers les variables croisées. Quant à l'hypothèse générale, sa confirmation est tributaire du nombre d'hypothèses spécifiques confirmées. Ainsi, les conditions suivantes ont été retenues :

- L'hypothèse spécifique 1 : « l'engagement au plan cognitif favorise de meilleurs rendements scolaires chez les élèves » est confirmée si plus de la moitié des indicateurs de l'engagement cognitif entretiennent un rapport de dépendance avec le rendement scolaire ;
- L'hypothèse spécifique 2 : « le rendement des élèves varie corrélativement avec la nature de l'investissement affectif dans les activités scolaires » est confirmée si plus de la moitié des indicateurs de l'engagement affectif entretiennent un rapport de dépendance avec le rendement scolaire ;
- L'hypothèse spécifique 3 : « les conduites relevant de l'engagement comportemental déterminent les niveaux de rendement scolaire des élèves » est confirmée si plus de la moitié des indicateurs de l'engagement comportemental entretiennent un rapport de dépendance avec le rendement scolaire ;
- L'hypothèse spécifique 4 : « il existe une interrelation entre l'engagement scolaire, le bien-être à l'école et le rendement de l'élève » est confirmée si plus de la moitié des indicateurs du bien-être psychologique à l'école entretiennent un rapport de dépendance avec le rendement scolaire.
- L'hypothèse générale « l'engagement scolaire des élèves du secondaire influence significativement leur rendement à l'école » est confirmée si plus de la moitié des hypothèses spécifiques sont validées.

2. Résultats et Discussions

2.1. Présentation des résultats

Les différentes analyses croisées des données recueillies ont fourni des informations variées et en quantité sur l'engagement scolaire des élèves de même que sur le rôle qu'il joue dans le rendement de ces derniers.

En effet, les résultats présentés ont permis la collecte de données pertinentes sur les liens sous-jacents que ces conduites entretiennent avec leur rendement à l'école.

2.1.1. Engagement cognitif et rendement scolaire

Nous avons procédé au croisement des composantes majeures de l'engagement cognitif avec les performances des élèves.

Tableau 1 : Corrélacion entre engagement cognitif et rendement des élèves

<i>Variables croisées</i>	Valeur du Khi deux	Degré de liberté	Seuil de probabilité
Accepter consacrer du temps au travail et niveau de performance	$X^2 = 21,866$	ddl = 9	$p = 0,009$
Vérification du travail et niveau de performance	$X^2 = 38,181$	ddl = 9	$p = 0,000$
Reprise des exercices et niveau de performance	$X^2 = 67,880$	ddl = 9	$p = 0,000$
Effort supplémentaire pour la mémorisation des contenus enseignés et niveau de performance	$X^2 = 29,157$	ddl = 9	$p = 0,001$
Passer à autre chose en cas de difficulté et niveau de performance	$X^2 = 22,765$	ddl = 3	$p = 0,000$
Persévérer pour surmonter des difficultés lors des devoirs et des	$X^2 = 44,976$	ddl = 9	$p = 0,000$

exercices et niveau de performance				
Fréquence de déploiement de l'attention et niveau de performance	$X^2 = 33,850$	ddl = 9	$p = 0,000$	
Planification de stratégies d'apprentissage en prélude aux devoirs et niveau de performance	$X^2 = 77,993$	ddl = 9	$p = 0,000$	
Effort de correction à la suite d'une erreur et niveau de performance	$X^2 = 18,721$	ddl = 9	$p = 0,28$	
Changer de méthode de travail en cas de difficultés et niveau de performance	$X^2 = 2,496$	ddl = 3	$p = 0,476$	

Les données de ce tableau montrent que sur un total dix (10) variables indiquant l'engagement cognitif huit (8) se révèlent être fortement corrélées au rendement scolaire. Seuls les indicateurs « Effort de correction à la suite d'une erreur » et « Changer de méthode de travail en cas de difficultés » n'entretiennent pas de liens de corrélations significatives avec les performances.

Ces données peuvent conduire à l'interprétation selon laquelle les élèves les plus performants se comptent au nombre de ceux qui mobilisent et déploient de façon régulière et optimale de l'Energie cognitive afin de produire de meilleurs résultats lors de l'accomplissement des tâches scolaires.

Après avoir approché l'engagement cognitif et ses liens avec le rendement scolaire, nous avons procédé à l'analyse des rapports de corrélation entre les facteurs indiquant l'engagement affectif et les performances obtenues par les répondants.

2.1.2. Engagement affectif et rendement scolaire

Nous procédons ci-dessous au croisement entre les performances scolaires et des indicateurs pertinents de l'engagement

affectif. À l'instar de l'engagement cognitif, celui affectif fait l'objet d'un croisement avec les performances des élèves en vue de collecter des données issues des tests d'hypothèses.

Tableau 2 : Corrélation entre engagement affectif et rendement des élèves

Variables croisées	Valeur du Khi deux	Degré de liberté	Seuil de probabilité
Intérêt pour l'école et niveau de performance	$X^2 = 59,194$	ddl = 9	p = 0,000
Aimer aller à l'école et niveau de performance	$X^2 = 35,153$	ddl = 12	p = 0,000
Faire l'école est une perte de temps et niveau de performance	$X^2 = 23,100$	ddl = 6	p = 0,000
Perception de l'utilité de ce qui est appris et niveau de performance	$X^2 = 30,036$	ddl = 3	p = 0,000
Perception de la valeur de l'école et niveau de performance	$X^2 = 37,508$	ddl = 9	p = 0,000
Intérêt pour les activités à l'école et niveau de performance	$X^2 = 42,275$	ddl = 9	p = 0,000
Considération des activités scolaires comme ennuyantes ou pas et niveau de performance	$X^2 = 24,048$	ddl = 9	p = 0,004
Désir d'abandonner l'école et niveau de performance	$X^2 = 39,537$	ddl = 6	p = 0,000
Enthousiasme pour les tâches scolaires et niveau de performance	$X^2 = 23,983$	ddl = 9	p = 0,004

Trouver du plaisir à traiter les exercices et niveau de performance	$X^2 = 25,731$	ddl = 9	p = 0,002
Importance de l'école pour l'avenir et niveau de performance	$X^2 = 19,517$	ddl = 9	p = 0,21

La lecture de ce tableau laisse voir qu'en scrutant les résultats des différents croisements entre les indicateurs de l'engagement affectif et le rendement des élèves, on remarque qu'un seul des indicateurs (Importance de l'école pour l'avenir) n'entretient pas de lien de corrélation avec la variable rendement de l'élève. En effet, sur un total de onze (11) indicateurs de l'engagement affectif, dix (10) se révèlent covariant significativement avec le rendement des élèves.

L'analyse croisée des indicateurs de l'engagement affectif avec les performances des élèves conduit à l'interprétation selon laquelle le rapport à l'école et celui à l'apprendre influencent les niveaux de rendement des élèves. En effet, comme le montrent les résultats il existe des liens de corrélation entre l'intérêt pour l'école, l'affection ou la désaffection pour le fait d'aller à l'école, la valeur accordée à l'école, le désir d'abandon, le plaisir retiré des apprentissages, l'enthousiasme pour les activités en classe, l'intérêt pour le travail en classe, l'appréciation de l'ennui engendré par les activités scolaires, la valeur accordée aux études, le plaisir à traiter les exercices et les performances des élèves.

Dans le point suivant, nous nous intéressons à la mise en lien engagement comportemental et rendement scolaire.

2.1.3. Engagement comportemental et rendement scolaire

Dans le but de vérifier des liens de covariation entre le rendement des élèves et leur engagement comportemental, nous avons procédé au croisement de la variable « rendement scolaire » avec différentes conduites qui relèvent de ce type d'engagement.

Tableau 3 : Corrélation entre engagement comportemental et rendement des élèves

Variabiles croisées	Valeur du Khi deux	Degré de liberté	Seuil de probabilité
Respect des règles et niveau de performance	X ² =33,054	ddl = 9	p = 0,000
Levée de main pour intervention et niveau de performance	X ² =41,106	ddl = 9	p = 0,000
Volontaire pour la correction des exercices et niveau de performance	X ² =55,518	ddl = 9	p = 0,000
Problèmes avec les professeurs et niveau de performance	X ² =13,505	ddl = 3	p = 0,004
Se porter volontaire pour les activités en classe et niveau de performance	X ² =36,580	ddl = 9	p = 0,000
Retard et niveau de performance	X ² =107,242	ddl = 9	p = 0,000
Respect des instructions des professeurs et niveau de performance	X ² =16,519	ddl = 9	p = 0,57
Faire semblant de travailler en classe et niveau de performance	X ² =18,266	ddl = 9	p = 0,32
Absence et niveau de performance	X ² =15,864	ddl = 9	p = 0,070
Perturbations en classe et niveau de performance	X ² =12,169	ddl = 9	p = 0,204
Entente avec les camarades et niveau de performance	X ² = 2,092	ddl = 3	p = 0,553

Les données fournies par le tableau ci-dessus permettent de voir que plus de la moitié des indicateurs de l'engagement comportemental entretiennent des liens de corrélation avec le

rendement des élèves. En effet, comme le montrent les résultats du test du khi deux, sur un total de onze (11) indicateurs retenus, six (6) sont covariants avec le rendement des élèves. En effet, certaines conduites positives attestant de l'engagement de l'élève au plan comportemental covarie avec les niveaux de rendement.

Ces résultats peuvent donner lieu à l'interprétation selon laquelle l'engagement comportemental influence la qualité des apprentissages chez l'élève et partant son rendement scolaire.

Le croisement entre certains indicateurs de l'engagement comportemental et les performances enregistrées a fourni de précieuses informations pour la suite de nos analyses.

Qu'en est-il alors lorsqu'on s'intéresse à la corrélation entre bien-être et performances scolaires ? Voyons ce qu'il en est dans le point suivant.

2.1.4. Bien-être et rendement des élèves

Dans le but de collecter des informations sur de possibles liens entre l'état de bien-être à l'école et le rendement des élèves, nous avons procédé au croisement de la variable performance de l'élève avec plusieurs composantes du bien-être à l'école. Les tableaux ci-dessous renseignent sur la covariation entre le bien-être psychologique de l'élève et son rendement.

Tableau 4 : Corrélation entre bien-être et rendement des élèves

<i>Variables croisées</i>	Valeur du Khi deux	Degré de liberté	Seuil de probabilité
Aisance vécue à l'école et niveau de performance	$X^2 = 25,747$	ddl = 9	$p = 0,002$
Ennui ressenti à l'école et niveau de performance	$X^2 = 27,361$	ddl = 9	$p = 0,001$
Se sentir à l'école comme chez soi et niveau de performance	$X^2 = 31,320$	ddl = 9	$p = 0,000$

Considération de la classe comme un lieu plaisant et niveau de performance	$X^2 = 29,936$	ddl = 9	p = 0,000
Bonheur ressenti à l'école et niveau de performance	$X^2 = 32,948$	ddl = 9	p = 0,000

Le croisement entre certains facteurs clés de la qualité de vie des élèves à l'école et du bonheur y ressenti a permis le recueil de données sur la relation entre bien-être à l'école et performances scolaires. En effet, le niveau d'aisance à l'école, l'ennui à l'école, le bonheur ressenti à l'école, le sentiment d'être comme chez soi et la considération de la classe comme un lieu plaisant ont été mis en lien statistiquement avec le rendement scolaire.

À présent, nous nous intéressons aux données collectées via les entretiens avec les différentes personnes ressources.

2.1.5. De la vérification des hypothèses

2.1.5.1. De la première hypothèse spécifique

En rappel, notons que la première hypothèse spécifique indiquait que « l'engagement au plan cognitif favorise de meilleurs rendements scolaires chez les élèves ».

Des résultats obtenus, il ressort l'existence d'une forte corrélation entre la plupart des conduites positives relevant de l'engagement cognitif et le rendement de l'élève. Les conduites autorégulées et métacognitives et la persévérance se révèlent, pour l'essentiel des cas, être des facteurs influençant le rendement des élèves.

En rappel, les conduites autorégulées et métacognitives étaient indiquées par la vérification du travail produit, l'habitude de changer de stratégie pour s'adapter à une situation d'apprentissage, la manifestation de l'attention, la planification du travail et celles liées à la persévérance, par le déploiement d'effort supplémentaire

volontaire, le défi face aux erreurs, le défis face aux difficultés, la reprise de travail, l'effort de compréhension.

Les données des calculs corrélationnels ayant montré de forts liens de dépendance entre plus de la moitié des indicateurs de l'engagement cognitif avec les performances

Dans ces conditions, conformément à nos attentes, l'engagement scolaire dans son aspect cognitif se révèle associé significativement au rendement des élèves. Au regard de ces observations, nous confirmons la première hypothèse spécifique.

2.1.5.2. De la deuxième hypothèse spécifique

L'hypothèse spécifique prédisait que « le rendement des élèves varie corrélativement avec la nature de l'investissement affectif dans les activités scolaires ».

Rappelons que l'engagement affectif dans le cadre de cette étude a été appréhendé à travers deux dimensions que sont le rapport à l'école et le rapport à l'apprendre.

Le rapport à l'école était indiqué par l'intérêt pour l'école, l'affection ou la désaffection pour le fait d'aller à l'école, la valeur accordée à l'école, le désir d'abandonner l'école et l'importance de l'école pour l'avenir. Le rapport à l'apprendre, quant à lui, a été évalué à travers le plaisir tiré des apprentissages, l'enthousiasme pour les activités en classe, l'intérêt pour le travail en classe, la considération des activités scolaires comme ennuyantes ou pas, la valeur accordée aux études et le plaisir à traiter les exercices.

Les données des calculs corrélationnels ayant montré de forts liens de dépendance avec plus de la moitié des indicateurs de l'engagement affectif avec les performances nous affirmons que l'hypothèse spécifique 2 de l'étude est confirmée.

2.1.5.3. De la troisième hypothèse spécifique

La troisième hypothèse spécifique supposait que « les conduites relevant de l'engagement comportemental déterminent les niveaux de rendement scolaire des élèves ». La condition de confirmation retenue pour cette hypothèse, c'est que plus de la moitié des indicateurs de l'engagement comportemental entretient un rapport de dépendance avec le rendement scolaire.

Pour toute fin utile, nous rappelons que l'engagement comportemental dans le cadre de notre étude a été approché à travers deux dimensions notamment les conduites à l'école mesurées via le niveau d'adaptation aux exigences scolaires, le respect des règles, le niveau d'assiduité, les retards, l'entente avec les camarades, entente avec le personnel et les conduites en classe appréhendées par la fréquence de la participation, le respect des instructions des professeurs, la simulation du travail en classe, les perturbations en classe et le volontariat pour les activités en classe.

Au vu du fait que plus de la moitié des indicateurs de l'engagement comportemental sont corrélés aux performances scolaires nous confirmons la troisième hypothèse spécifique.

2.1.5.4. De la quatrième hypothèse spécifique

La quatrième et dernière hypothèse spécifique de l'étude indiquait qu'«il existe une interrelation entre l'engagement scolaire, le bien-être à l'école et le rendement de l'élève.»

Il est opportun de rappeler ici que le bien-être a été appréhendé à travers deux dimensions que sont la qualité de vie à l'école et le bonheur ressenti à l'école. La première dimension est indiquée par le niveau d'aisance à l'école et la fréquence de l'ennui à l'école. Quant à la seconde dimension, les indicateurs de mesure retenus, on peut le rappeler, sont le fait de se sentir à l'école comme chez soi, celui d'apprécier la classe comme un lieu plaisant et le fait d'être heureux à l'école.

L'analyse des données croisées révèle que l'ensemble des indicateurs du bien-être entretient des liens de corrélation avec le rendement scolaire. Au regard des conditions préalablement fixées, nous confirmons la quatrième hypothèse spécifique de l'étude.

2.1.5.5. De l'hypothèse générale

En rappel, pour la conduite de notre étude, il a été formulé l'hypothèse générale selon laquelle « l'engagement scolaire des élèves du secondaire influence significativement leur rendement à l'école ». Comme mentionné plus haut, cette hypothèse ne sera confirmée que si plus de la moitié des hypothèses spécifiques sont confirmées. Au regard de la mise à l'épreuve des faits des différentes hypothèses

spécifiques, nous avons pu constater que dans leur ensemble ces dernières sont confirmées. Au vu de ces résultats, nous confirmons l'hypothèse générale de l'étude.

2.2. Discussions

En rappel, la problématique du faible rendement des élèves et du déficit de données scientifiques disponibles sur l'engagement des élèves dans notre contexte a fortement contribué à l'initiative de cette étude. Pour la conduite de cette étude, il a fallu s'appuyer sur des modèles théoriques pour approcher la question du rôle joué par l'engagement scolaire dans le rendement des élèves.

Pour I. Archambault, M. Janosz, L.S. Pagani et J.S. Fallu (2009), la majorité des modèles explicatifs de l'engagement scolaire s'inscrivent dans le paradigme contextuel développemental. Ce paradigme décrit le développement humain comme le résultat, en constante évolution, d'un ensemble d'interactions dynamiques entre les caractéristiques individuelles d'une personne et celles de son environnement social. S'appuyant sur cela, pour la conduite de notre recherche, nous avons jugé pertinent de prendre appui sur les théories de l'autodétermination de E.L. Deci et R.M. Ryan (1985 et 2002), le modèle explicatif de l'engagement scolaire de B. Fredrick et al. (2004) et la théorie des buts d'accomplissement.

Nos résultats montrent clairement des liens de corrélation entre les résultats scolaires et les conduites et attitudes positives relevant des trois types d'engagement retenus de même qu'avec le bien-être ressenti à l'école. De même, ils sont en harmonie avec les théories de référence de l'étude. En effet, ils s'expliquent aisément à la lumière des théories référence et corroborent diverses conclusions d'études recensées dans le cadre de notre revue de littérature.

Dans un souci du détail, sur la base des résultats, nous voyons pour chacune des hypothèses les rapprochements avec des études précédentes et les théories de référence.

Pour ce qui est de la première hypothèse spécifique, rappelons avec B. Fredrick et al., (2004) que la recherche sur l'engagement cognitif provient de la littérature sur la dimension de l'engagement scolaire qui met l'accent sur l'investissement dans les apprentissages

et l'usage des stratégies d'autorégulation et de métacognition. Pour ces auteurs, la variabilité des performances d'un groupe d'élèves à un autre s'explique bien à la lumière de cette dimension de l'engagement. Ainsi pour ces auteurs un élève engagé au plan cognitif fera preuve d'investissement psychologique dans les apprentissages et aura une préférence à relever les défis car ce type d'élève est animé par le désir d'aller au-delà des exigences. Ils précisent en outre que l'élève cognitivement engagé se montre acharné au travail, a un réel investissement psychologique tout en faisant preuve de flexibilité dans la résolution de problèmes. En faisant appel au modèle de B. Fredrick et *al.*, (2004), on remarque que les élèves cognitivement engagés font preuve d'investissement psychologique et d'efforts visant à apprendre, comprendre, maîtriser les connaissances et les compétences véhiculées lors des apprentissages.

À propos des apports des différents modèles théoriques dans l'explication des résultats obtenus à l'issue de nos investigations, rappelons avec S. Pelletier (2010) que la théorie de l'autodétermination est hautement indiquée pour la compréhension des actes des individus en ce qu'elle favorise l'identification de construits précis qui permettent une vérification empirique et précise des comportements et des résultats scolaires.

Dans le même ordre d'idées, faisant référence à la théorie des buts d'accomplissement, nous pouvons relever que les différences qui existent entre les élèves en matière de rendement scolaire s'expliquent pour une large part par les raisons et les objectifs pour lesquels l'élève effectue la tâche. Ces motifs revêtent beaucoup d'importance, car selon cette théorie les élèves qui se fixent des buts de maîtrise mettraient l'accent sur la compréhension et l'apprentissage alors que ceux qui se fixent des buts de performance tenteraient de démontrer leurs compétences par rapport aux autres en performant mieux.

La validation de la deuxième hypothèse spécifique de l'étude s'explique également avec aisance lorsqu'on intègre les différentes théories de référence et certains éléments de la revue littéraire. En effet, le fait que le rendement des élèves varie corrélativement avec la nature de l'investissement affectif dans les activités scolaires

s'appréhende mieux quand on se réfère à certains auteurs tels que G. Lafortune (2002), B. Fredrick et *al.* (2004), et L. Hernandez (2012).

La dimension affective de l'engagement, selon B. Fredrick et *al.* (2004), fait référence aux émotions et aux affects élaborés et manifestés envers l'école et tout ce qui a trait à l'apprendre. Le modèle de l'engagement scolaire de B. Fredrick et *al.* (2004) en ce qu'elle véhicule l'idée de rapport à l'école et à l'apprendre inclut les notions d'intérêt et de valeur.

À propos des retombées positives de l'investissement affectif dans les apprentissages, G. Lafortune (2002) relève que les forces de l'émotion et de l'affectivité peuvent être utilisées pour supporter les processus cognitifs d'apprentissage et pour favoriser progressivement la motivation à apprendre, le développement de connaissances et d'habiletés intellectuelles significatives.

Nos résultats permettent de confirmer l'importance de la dimension affective dans les apprentissages en montrant clairement que cette forme d'engagement est effectivement associée au rendement de l'élève. L'influence de l'engagement sur le rendement se perçoit également quand on sait à l'instar de J. Maloune (2015, p. 14) que « l'engagement affectif, dit aussi engagement émotionnel, réfère aux réactions affectives des élèves lors de la réalisation de tâches scolaires.

L'engagement comportemental, conformément à nos attentes, influence le rendement des élèves. En s'appuyant sur le modèle de l'engagement scolaire B. Fredrick et *al.* (2004), on peut comprendre à souhait pourquoi les bonnes conduites à l'école et en classe influencent positivement le rendement de l'élève. En effet, la bonne adaptation de l'élève au milieu scolaire, la ponctualité, l'assiduité, la participation en classe, le respect des instructions sont autant de conduites qui favorisent un bon rendement des élèves.

Les différentes analyses effectuées ont mis en exergue l'existence d'une interrelation entre l'engagement scolaire, le bien-être à l'école et le rendement de l'élève. Ce constat, corrobore des résultats de plusieurs études précédemment menées. Le bien-être et l'engagement sont comme le montrent les résultats un duo gagnant.

À propos des bienfaits du bien-être à l'école, M. Grenier (2013) note que cette sensation de bonheur disposerait vraisemblablement l'élève à l'apprentissage et favoriserait la persévérance et la réussite scolaires. Au sujet de la manière dont le bien-être influence le rendement des élèves, nous pouvons donc retenir avec, F. Bacro, P. Guimard, A. Florin, S. Ferrière, T. Gaudonville (2015), qu'une multitude d'études ont pu montrer que de la satisfaction des élèves de leur vie à l'école dépend pour une large part leur rendement. En rappel, ces auteurs ont pu montrer que les élèves qui ressentent du bien-être à l'école sont ceux qui sont les plus à même de développer des stratégies adaptatives, d'accroître leurs ressources personnelles et de s'engager vers le succès à l'école.

Les différentes analyses, comme nous l'avons annoncé plus haut, apportent une plus-value à la compréhension de la manifestation de la motivation. En clair, les données collectées permettent pour chaque type d'engagement d'identifier avec un certain niveau de détails, les attitudes et comportements dont l'adoption pourrait expliquer significativement la variation des niveaux de performance d'un groupe d'élèves à un autre.

Nos résultats s'ajoutent donc à d'autres qui, comme le notent B. Fredricks et *al.* (2004), ont établi un lien entre l'engagement scolaire qui assure un haut niveau d'investissement et un bas niveau de risque d'abandon et les résultats obtenus par les élèves. Nous avons dégagé, à travers les analyses corrélationnelles, un lien frappant entre l'engagement scolaire et le rendement de l'élève. Les propos de E. Olivier (2013) sont en cohérence avec nos résultats lorsqu'elle indique que les élèves qui ont un bon engagement scolaire présentent généralement une bonne adaptation à l'école et font preuve de conduites le plus souvent associées à la réussite scolaire.

Les élèves engagés dans les apprentissages, comme le montrent la littérature scientifique et nos résultats, sont ceux qui font preuve d'investissement dans les activités et les tâches qui leur sont proposées en classe. Ils participent de façon active aux cours (prise de parole, participation volontaire aux travaux, etc.), effectuent les travaux et les devoirs demandés par les enseignants, consacrent du

temps à la réalisation des activités d'apprentissage et fournissent des efforts en quantité et de qualité suffisantes pour réussir.

L'étude du rôle de l'engagement dans le rendement des élèves que nous avons menée a permis, comme en témoignent nos résultats, de questionner plus finement la question de la manifestation de la motivation.

Conclusion

Notre étude s'est fixée comme objectif général d'analyser le rôle joué par l'engagement scolaire dans le rendement des élèves du secondaire au Burkina Faso. À ce titre, la recherche ambitionnait d'apporter un plus dans la compréhension des différences interindividuelles en matière de rendement scolaire.

La poursuite des différents objectifs déclinés plus haut a nécessité, dans un souci de rigueur scientifique, l'adoption d'une démarche méthodologique qui privilégie l'analyse croisée des données statistiques.

Il est à retenir que le croisement des différentes variables considérées a révélé que le rendement des élèves du secondaire est significativement corrélé à leur engagement scolaire. Cette relation de dépendance tient du rôle joué par les différents types d'engagement dans le rendement des élèves. Ainsi, nous avons pu montrer que les élèves qui s'investissent dans les études par l'adoption de conduites relevant de la manifestation de l'engagement scolaire se recensent davantage au nombre de ceux qui produisent de bons rendements.

Au terme de notre travail de recherche, il convient de relever que les résultats obtenus ont permis d'atteindre nos objectifs. L'analyse des données collectées a montré clairement que le rendement des élèves est corrélé à leur engagement scolaire. En effet, comme nous avons pu le montrer, les trois dimensions de l'engagement scolaire jouent chacune pour ce qui la concerne un rôle important dans le rendement de l'élève. Conformément à nos attentes, l'étude a mis également en exergue le lien entre l'état de bien-être psychologique dans lequel l'élève vit sa scolarité et son rendement.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus permettent ainsi de répondre sans ambages à la question générale de recherche posée plus haut, précisément : « Quel est le rôle joué par l'engagement scolaire dans le rendement des élèves du secondaire de Koudougou ? » En effet, la validation des différentes hypothèses nous amène à conclure à un rôle très significatif joué par l'engagement scolaire dans le rendement des élèves du secondaire de Koudougou. Cela est d'autant plus avéré que l'engagement scolaire, au triple plan comportemental, affectif et cognitif, se révèle être une variable qui a du poids dans l'explication de la qualité des apprentissages et partant du rendement des élèves.

En clair, l'engagement scolaire de l'élève influence son rendement à l'école. Au vu de nos résultats, nous acceptons à l'instar de E. Olivier (2017, p.5) que « les élèves qui s'investissent dans leurs apprentissages, qui sont donc motivés et engagés, réussissent mieux à l'école et sont moins à risque de décrocher ».

Bibliographie

ARCHAMBAULT Isabelle, JANOSZ Michel, FALLU Jean Sebastien et PAGANI Linda S, 2009, « Student engagement and its relationship with early high school dropout », *Journal of adolescence* 32 (2009) 651-670.

BACRO Fabien, GUIMARD Philippe, FLORIN Agnès, FERRIERE Séverine, et GAUDONVILLE Tiphanie, 2015, Le bien-être des élèves à l'école et au collège : Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. in *Éducation et Formations* n° (88-89), p. 163-184.

BODIN Lisa, 2020, *L'engagement scolaire : manifestations, caractéristiques des élèves engagés et influences des cours à distances*. Mémoire de master/sciences de l'Homme et Société/Education. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation-Académie de Nantes.

BRAULT-LABBÉ Anne et DUBÉ Lise, 2008, « Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no 3, p. 721-751.

BRAULT-LABBÉ Anne et DUBÉ Lise, 2010, « Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université ». Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, vol. 42, no 2, p. 80-92

CHARBONNEAU Marilou, 2012, *Intervention visant à favoriser l'engagement scolaire cognitif et affectif des garçons du troisième cycle du primaire*. Mémoire psychoéducation, Faculté des arts et des sciences

DECI Edward L. et RYAN Richard M ,1985, « The general causality orientations scale: Self-determination in personality ». Journal of research in personality, vol. 19, no 2, p. 109-134.

DECI Edward L. et RYAN Richard M, 2002, Self-determination research: Reflections and future directions.

FREDRICKS Jennifer A, 2011, « Engagement in School and Out-of-School Contexts : A Multidimensional View of Engagement ». In Theory Into Practice, Vol. 50, No. 4, Engaging Students. *Learning : A Special Issue Dedicated to Jere Brophy (Fall 2011)*, p. 327-335.

FREDRICKS Jennifer A., BLUMENFELD Phyllis C., et PARIS Alison H, 2004, « School engagement: Potential of the concept, state of the evidence ». Review of educational research, 2004, vol. 74, no 1, p. 59-109.

GRENIER Corinne, 2013, Performance des organisations et bien-être des usagers : quelles modes de pilotage et d'intervention ? Management et avenir, vol 3, n°61, p. 129-145.

LAFORTUNE Gina, 2012, *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse de Doctorat en psychologie, Université de Montréal.

LAROSE-HEBERT Gabryelle, 2014, *La relation entre le désengagement scolaire comportemental et la détérioration du rendement : Le rôle modérateur de l'implication parentale*, École de psychoéducation.

MALOUNE Joseph, 2015, *La relation entre l'importance accordée à la réussite scolaire par les parents et l'engagement scolaire des élèves d'origine haïtienne au primaire : l'effet modérateur de la relation maître-élève*.

PELLETIER Sonia, 2010, *Agents sociaux et facteurs scolaires influençant les motivations et comportements scolaires d'élèves de première secondaire*.