



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>

e-ISSN: 2756-7532; p-ISSN: 2756-7524

Revue LES TISONS - N° 0002 - Décembre 2024

Revue LES TISONS



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>

e-ISSN: 2756-7532; p-ISSN: 2756-7524

Revue LES TISONS - N° 0002 - Décembre 2024

Revue LES TISONS, N°0002 – décembre 2024

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

<http://www.revuelestisons.bf>

revuelestisons.ujkz@gmail.com

lestisons@revuelestisons.bf

e-ISSN: 2756-7532

p-ISSN: 2756-7534

S/C Université Joseph KI-ZERBO
BV 30053 OUAGA 1200 Logements
10020 OUAGADOUGOU - Burkina Faso

Numéros déjà parus

Revue LES TISONS, No 0000, Vol.1 et 2, décembre 2023
Revue LES TISONS, Numéro spécial, Vol.1 et 2, janvier 2024
Revue LES TISONS, No 0001, juin 2024

Présentation de la revue

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 fabrication 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, Écologie, Économie, Environnement, Géographie, Histoire, Linguistique, Philosophie, Psychologie, Sociologie, 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 : estisons@revuelestisons.bf; revuelestisons.ujkz@gmail.com.

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 (200 mots maxi, taille 12 pts) de l'article et les mots clés (05) doivent être écrits et traduits en français/anglais.

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)

Secrétariat 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 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 Firmin GOUBA, MC, Philosophe, IPERMIC/Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso);

Dr Gaoussou OUÉDRAOGO, MC, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso);

Dr Georges ROUAMBA, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso);

Dr Gninnan Hervé COULIBALY, MA, Sociologue, Université Péléforo GON COULIBALY (Côte d'Ivoire) ;

Dr Hamado OUÉDRAOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso);

Dr Isidore YANOOGO, 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. U. Emmanuel OUÉDRAOGO, MA, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso);

Dr Rasmata BAKYONO/NABALOUM, MC, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO ((Burkina Faso);

Dr Relwendé DJIGUEMDÉ, 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 Joseph KI-ZERBO (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 KIZERBO (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 KIZERBO (Burkina Faso);

Pr Georges ZONGO, PT, Philosophe, Université Joseph KIZERBO (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 KIZERBO (Burkina Faso);

Pr Jean-François DUPEYRON, PT, Philosophe, Université de Bordeaux (France);

Pr Jean-Marie DIPAMA, PT, Géographe, Université Joseph KIZERBO (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 YOUNGBARÉ, 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).

**Performance en mathématiques et perception de
compétence des élèves en classe de 4^{ème} au
Burkina Faso : étude de deux cas illustratifs dans
la ville de Koudougou**

*Performance in mathematics and perception of competence of
students in the 4th grade in Burkina Faso: study of two
illustrative cases in the city of Koudougou*

Soumission : 09/11/2024 - Acceptation : 13/12/2024

Mahamady Lèga SAWADO

Assistant en psychopathologie

mlegasawadogo@gmail.com

Sébastien YOUNGBARE

Professeur Titulaire

sebastien.yougbare@ujkz.bf

Léopold Bawala BADOLO

Professeur Titulaire

bbleopold@yahoo.fr

Université Joseph KI-ZERBO

(Burkina Faso)

Résumé : La perception de compétence en tant que sentiment est une entité importante dans l'évaluation des aptitudes. Notre étude s'inscrit dans cette logique et propose de comprendre le rôle de cette entité dans la performance en mathématiques des élèves en classe de 4^{ème}. A travers une approche qualitative centrée sur l'analyse thématique de contenu des propos de deux élèves, nos résultats illustrent que les élèves en difficultés d'apprentissage des mathématiques se sentent incapables de les réussir. Ils manifestent à l'égard de l'apprentissage des mathématiques la peur, l'anxiété, l'ennui, les sentiments d'impuissance et d'insécurité. Ils adoptent des stratégies d'évitement, ils manquent de persévérance et privilégient l'apprentissage par mémorisation. Les élèves qui réussissent bien en mathématiques ont une perception de compétence élevée dans cette discipline. Ils ressentent la joie, le plaisir d'apprendre, s'engagent cognitivement, persévèrent et cherchent toujours à comprendre.

Mots-clés : perception de compétence, performance en mathématiques, difficultés d'apprentissage, élève, Koudougou

Abstract: *The perception of competence as a feeling is an important entity in the assessment of skills. Our study is part of this logic and proposes to understand the role of this entity in the mathematics performance of students in 4th grade. Through a qualitative approach centered on the thematic content analysis of the words of two students, our results illustrate that student with difficulties learning mathematics feel incapable of succeeding. They show fear, anxiety, boredom, feelings of helplessness and insecurity with regard to learning mathematics. They adopt avoidance strategies; they lack perseverance and favor learning by memorization. Students who perform well in mathematics have a high perception of competence in this discipline. They feel joy, the pleasure of learning, engage cognitively, persevere and always seek to understand.*

Keywords: *perception of competence, performance in mathematics, learning difficulties, student, Koudougou*

Pour citer cet article

SAWADOGO Mahamady Lèga, YOUGBARE Sébastien, BADOLO Leopold Bawala, 2024, « Performance en mathématiques et perception de compétence des élèves en classe de 4^{ème} au Burkina Faso : étude de deux cas illustratifs dans la ville de Koudougou », *Revue LES TISSONS*, No0002, décembre, p. 619-638.

Introduction

Au Burkina Faso, la recherche de l'efficacité du système éducatif est un défi. C'est dans ce contexte que la Loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso, en son article 3, fait de l'éducation une priorité nationale. Toutefois, la réussite de toute action éducative nécessite une conjugaison d'efforts de la part de plusieurs acteurs que sont les enseignants, le personnel administratif, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes.

De façon générale, les performances des élèves en mathématiques sont en deçà des attentes du monde éducatif. L'engagement des élèves peut s'observer aisément dans cette discipline, mais malheureusement avec des performances plus basses. La fin du 20^{ème} siècle a vu l'émergence d'une théorie particulièrement intéressante dans les sciences cognitives : la théorie de l'auto-efficacité perçue de

Bandura (2007). Cette théorie stipule qu'on peut mieux prévoir la conduite des personnes à partir des croyances qu'elles ont de leur compétence, dans la mesure où ces croyances déterminent ce qu'un individu fera de ce qu'il connaît et sait faire. Lorsqu'on se fait confiance, les chances de réussite sont encore fortes. Il existerait alors un lien entre l'auto-efficacité perçue et les performances des élèves. C'est là notre préoccupation, d'où cette recherche centrée sur les mathématiques en classe de 4^{ème}.

À l'école, les élèves investissent plus les matières scientifiques au regard du temps qu'ils accordent à ces disciplines. Les mathématiques sont investies mais les performances demeurent faibles. Une observation des bulletins de notes du premier trimestre des élèves de la classe de 4^{ème} de l'année scolaire 2017-2018 dans trois établissements de la ville de Koudougou renseigne les données suivantes : sur un ensemble de 517 élèves, 296 élèves (57,25%) n'ont pas la moyenne. La répartition par sexe nous montre que sur 257 filles au total, 154 (59,91%) n'ont pas la moyenne. Chez les garçons (260 au total), 142 (54,62%) n'ont pas la moyenne. Le nombre des élèves ayant obtenu une moyenne inférieure à 07/20 s'élève à 150 soit 29,01% de la population totale d'élèves.

Plusieurs facteurs (externes vs internes) influencent les performances des élèves en mathématiques. Les facteurs externes se rapportent aux aspects sociodémographiques, familiaux, au style éducatif, tandis que les facteurs internes concernent le locus de contrôle, la perception de compétence, l'estime de soi, etc.

La recension des travaux montre que dans une situation d'apprentissage, la relation qu'entretiennent les enseignants et les élèves est primordiale pour l'acquisition des connaissances par les élèves. La réussite des élèves, leur motivation et leur engagement dans les études sont liés à la relation enseignant-élève. À ce titre, Rajotte, Giroux et Voyer (2014) rapportent que les recherches sur les difficultés d'apprentissage, ayant adopté un cadre explicatif propre aux sciences cognitives, ont obtenu peu de résultats empiriques conduisant ainsi à une remise en question immuable des caractéristiques cognitives de l'apprenant et à l'investigation du fonctionnement de l'institution scolaire. Une seconde perspective explicative des difficultés d'apprentissage a alors émergé.

Cette seconde perspective repose essentiellement sur les fondements relatifs à la didactique des mathématiques. Au sein de cette perspective, les difficultés d'apprentissage sont interprétées comme étant la résultante de l'interaction de l'élève avec le système scolaire auquel il participe. Plusieurs études ont montré que la relation qui s'établit entre enseignant et élève influence considérablement les performances des élèves. En effet, plus un élève perçoit les relations enseignants-élèves comme étant de bonne qualité, plus il poursuit des buts de maîtrise et plus il est intéressé par sa scolarité (Galand, 2004). En revanche, lorsque les relations enseignants-élèves sont perçues comme étant de mauvaise qualité, cela entraînerait un désintérêt vis-à-vis de la discipline.

Suldo et Shaffer (2008) et Suldo et al. (2008) ont montré que le bien-être de l'élève est lié à la perception de ses compétences académiques et à la satisfaction de ses expériences scolaires, celles-ci étant conditionnées par ses attitudes envers les professeurs et l'école (confiance, motivation à apprendre), mais aussi par le fait qu'il se sent émotionnellement soutenu par son/ses enseignant(s) (Malecki et Demaray, 2006).

Virat (2014) montre les effets positifs de la Relation Affective Enseignant-Élève (RAEE) sur l'adaptation psychosociale des adolescents. En effet, elle soutient la motivation d'innovation, l'empathie, le projet de poursuite d'études et, plus modérément, les résultats scolaires. De plus, elle protège contre la motivation de sécurisation parasitée, contre l'indiscipline scolaire et contre la violence en dehors de l'école. Par ailleurs, les résultats de ce travail indiquent que les RAEE établies avec différents enseignants ont des effets cumulatifs : meilleures sont les relations avec l'ensemble des enseignants, meilleure est l'adaptation psychosociale des adolescents.

Les études suscitées confirment l'importance de la relation enseignant-élève dans l'acquisition des connaissances chez les élèves. Cependant, il convient d'examiner le mode de fonctionnement de cette relation entre enseignant et élève afin de mieux comprendre son implication dans la réussite des élèves.

La situation pédagogique (ou relation pédagogique ou triangle pédagogique) peut être définie selon Houssaye (1988) comme un triangle composé de trois éléments notamment le savoir, le professeur et les élèves dont deux se constituent comme sujet tandis

que le troisième doit accepter la place du mort ou à défaut se mettre à faire le fou. Ce triangle nommé triangle pédagogique se présente comme suit :

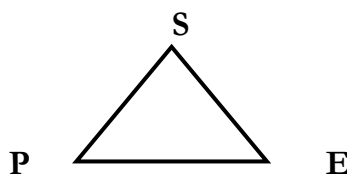


Figure 1 : Le triangle pédagogique de J. Houssaye
Source : J. Houssaye (1988)

Les termes savoir (S), professeur (P) et élève (E) sont à prendre dans un sens générique. Le savoir désigne les contenus, les disciplines, les programmes, les acquisitions ; les élèves renvoient aux éduqués, aux formés, aux enseignés, aux apprenants ; le professeur est aussi bien l'éducateur, l'instituteur, le formateur, etc. Ce triangle met en évidence trois processus dans la relation pédagogique. Il s'agit d'une part du processus enseigner qui concerne l'axe professeur-savoir : le véritable moteur de la situation pédagogique, c'est le rapport privilégié entre le professeur et son savoir ; d'autre part du processus former qui privilégie l'axe professeur-élèves : il se fonde sur la relation privilégiée entre le professeur et les élèves et l'attribution au savoir de la place de mort, et enfin du processus apprendre qui privilégie l'axe élève-savoir : il est fondé sur la relation privilégiée entre les élèves et le savoir et l'attribution au professeur de la place de mort.

En juin 2017, l'étude du Centre d'Études, de Recherches et de Formation pour le Développement Économique et Social (CERFODES) en partenariat avec UNICEF a mis en exergue les causes des faibles performances des élèves du primaire en mathématiques dans les provinces de Namentenga, Ganzourgou et Soum. Parmi les causes, il ressort : le faible niveau des enseignants et leur faible motivation, l'inadaptation et l'insuffisance des formations initiales et continues, l'inexpérience des jeunes enseignants et l'absentéisme du personnel enseignant entraînant de pertes de volumes horaires considérables de cours.

Un autre facteur associé à la performance des élèves en mathématiques est la perception de compétence. La recherche effectuée par Bordeleau et Bouffard (1999) auprès de 225 élèves de première année de primaire visait trois objectifs principaux : vérifier si les perceptions de compétence et la motivation intrinsèque des élèves diffèrent selon la matière académique (lecture et mathématiques), vérifier s'il existe un lien entre les perceptions de compétence et la motivation intrinsèque pour chacune de ces matières et, enfin, examiner le lien entre les deux variables motivationnelles et le rendement scolaire.

Les résultats montrent que la perception de compétence et la motivation intrinsèque diffèrent selon la matière chez les filles, mais non chez les garçons. Cependant, la relation entre motivation intrinsèque et les perceptions de compétence est semblable pour les élèves des deux sexes. Finalement, les analyses de régression révèlent qu'à l'exception des garçons en mathématiques, les perceptions de compétence contribuent à expliquer entre 9% à 14% de la variance dans le rendement scolaire.

De ce qui précède, il ressort que la relation spécifique entre la perception de compétence et les performances en mathématiques en classe de 4^{ème} n'est pas spécifiquement traitée. L'attention s'est portée sur la discipline de mathématiques du fait qu'elle ressort comme une discipline redoutée par la plupart des élèves et que son enseignement /apprentissage ne s'annonce pas toujours aisé. Les élèves en classe de 4^{ème} méritent une attention particulière au regard de la difficile période qu'ils traversent qui l'adolescence ; mais aussi au regard de leur position de candidat immédiat à l'examen du BEPC.

L'objectif général de cette recherche est de montrer la relation entre la perception de compétence et les performances en mathématiques chez les élèves en classe de 4^{ème}. Le concept de performance désigne une réussite remarquable, un résultat obtenu dans l'exécution d'une tâche. La performance en mathématiques représente les résultats (notes, moyennes) des élèves obtenus au cours d'une évaluation ou d'un trimestre (moyenne) en mathématiques.

Le terme mathématique vient du latin « mathematics », du grec « mathēmatikos, de mathēma, science ». Selon le Grand Larousse

universel (1995), il exclut toute incertitude, toute inexactitude, tout doute sur l'issue. Ainsi, une chose est qualifiée de mathématique quand on se réfère à la logique, à la certitude, à l'inévitabilité des faits. C'est une science qui étudie par le moyen de raisonnement déductif les propriétés d'éléments abstraits (nombres, figures géométriques, fonctions, espace, etc.) ainsi que les relations qui s'établissent entre ces éléments abstraits (Larousse, 1995).

Vergnaud (1991) conçoit le concept de mathématiques comme un triplé de trois ensembles : « $C = (S, I, \varphi)$; S : l'ensemble des situations qui donnent du sens au concept (la référence) ; I : l'ensemble des invariants sur lesquels repose l'opérationnalité des schèmes (de la cognition) (le signifié) ; φ : L'ensemble des formes langagières et non langagières qui permettent de représenter symboliquement le concept, ses propriétés, les situations et les procédures de traitement (le signifiant) »

La compétence représente « la capacité d'agir efficacement dans un type de situation, capacité qui s'appuie sur les connaissances mais ne s'y réduit pas » (Perrenoud, 1997, p. 7). C'est un savoir qui permet de mobiliser des connaissances et la qualité pour faire face à un problème donné. Pour Morlaix (2009), trois types de compétences dans le système éducatif peuvent être distingués : il s'agit des compétences scolaires ou savoirs cognitifs, des compétences techniques, méthodologiques ou savoir-faire, et enfin des compétences comportementales ou savoir-être. La perception de compétence est un concept qui a beaucoup intéressé les psychologues. Selon Viau (2009), « la perception de compétence peut être définie comme le jugement qu'un élève porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée » (p.36). Quant à Rondier (2009), la perception de compétence désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Toutefois, une distinction est à établir entre le concept de perception de compétence avec d'autres concepts en l'occurrence l'estime de soi, le concept de soi et le concept d'attente de résultats.

L'estime de soi désigne le jugement ou l'évaluation faite d'un individu en rapport à sa propre valeur. Ainsi, l'estime de soi correspond à la valeur qu'une personne s'accorde de façon générale.

La perception de compétence se distingue de l'estime de soi du fait qu'elle porte sur la capacité à accomplir une activité pédagogique particulière et non, comme l'estime de soi, sur la valeur générale qu'une personne s'attribue.

Le concept de soi (self-concept) est un ensemble de croyances à propos de soi-même qui associe des éléments tels que la performance académique, l'identité du genre, l'identité sexuelle et l'identité ethnique. Ce concept cherche à répondre à la question (qui suis-je ?). Elle diffère de la perception de compétence qui cherche à répondre à la question (suis-je capable de réussir à l'école ?) ou de façon précise (suis-je capable de réussir en mathématiques ?). Il apparaît ainsi toute la difficulté d'établir une franche distinction entre le concept de soi relatif à une matière et la perception de compétence.

Le concept d'attente (expectation) des résultats se rapporte au « contrôle perçu des résultats des actions, c'est-à-dire au lien de dépendance qui existe entre les variations de conduites et leurs résultats » (Thill, 1993, p. 382), alors que la perception de sa compétence est l'évaluation qu'une personne fait de sa capacité de réussir. Pour Viau, cette nuance est importante, car une personne peut se juger capable de réussir une activité, sans pour autant croire qu'il la réussira (attente de résultats).

1. Méthodologie

C'est recherche est une recherche qualitative qui opte pour la méthode spécifique de recherche : étude de cas en psychologie clinique. Elle explore en profondeur dans notre recherche deux cas illustratifs.

1.1. L'étude cas

L'étude de cas est une option méthodologique privilégiée depuis le XIXe siècle avec l'apparition des psychothérapies. En sciences humaines et sociales, le terme étude de cas renvoie à

Une méthode d'investigation a visée "d'analyse et de compréhension" qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et

précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier (Bioy, Castillo et Koenig, 2021, p. 95).

Thurin (2012) considère que :

Les études de cas ne sont pas de simples récits ou illustrations de théories. Elles participent à la recherche sur le diagnostic, la causalité des troubles du comportement et de la personnalité en général, ainsi qu'à l'élaboration de modèles théoriques et de techniques pour les traiter (p. 365).

Du fait de l'utilisation de l'observation clinique et de sa démarche exploratoire du récit du sujet, l'étude de cas est au plus près de la réalité clinique.

1.2. Techniques et outils de collecte des données

La technique de collecte des données a constitué à l'observation clinique de recherche de type directe, passive et naturelle et à l'entretien clinique de recherche. Deux instruments de collecte de données ont été utilisés, notamment le guide d'entretien et l'échelle de perception de Harter (Bariaud, 2006) qui a été adapté aux mathématiques. L'échelle de Harter a d'abord été testée auprès d'une vingtaine d'élèves de la classe de 4^{ème} afin de recueillir leurs points de vue sur la compréhension des items.

Cela a permis d'améliorer le contenu. Le guide d'entretien a abordé les thèmes suivants : identité de l'élève, histoire de vie, réactions au cours de mathématiques, stratégies d'apprentissage en mathématiques, attitudes face aux difficultés rencontrées dans l'apprentissage des mathématiques, appréciation des capacités de l'élève à réussir les mathématiques, le choix de série après le BEPC. Notons que la collecte des données est précédée par l'obtention du consentement des directeurs d'établissement et des élèves.

1.3. Méthode d'analyse des données

La méthode d'analyse des données a consisté à une analyse de contenu de type thématique. L'analyse de contenu se définit

comme un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de descriptions du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages (Bardin, 2003).

L'analyse thématique tente principalement de mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de certains éléments constitutifs du discours. La théorie de référence sur laquelle les analyses se sont portées est l'auto-efficacité. Cette théorie postule que la croyance des individus vis-à-vis de leur efficacité personnelle détermine leur comportement, et constitue un élément de leur connaissance de soi. L'auto-efficacité perçue régule le comportement humain à partir de quatre principaux processus à savoir les processus cognitif, émotionnel, motivationnel et le processus de sélection.

2. Présentation et analyse des données

2.1. Présentation des données du cas Parfait (nom d'emprunt)

Âgé de 15 ans, Parfait est né d'un père de profession électricien et d'une mère ménagère. Il est l'aîné d'une famille de cinq (05) enfants. Pendant son enfance, Parfait souffrait d'une maladie des os jusqu'à l'âge de quatre (04) ans. Scolarisé à l'âge de six (06) ans, il était parmi les meilleurs de sa classe durant le primaire et n'a jamais redoublé. Il a réussi au CEP avec 126 points. Il affirme n'avoir pas de problème en mathématiques et comprend aisément les cours du fait de l'implication de son professeur de mathématiques. Il déclare : « J'apprenais très vite les cours. Quand je ne comprenais pas quelque chose, il (professeur) m'interrogeait au tableau, m'expliquait jusqu'à ce que je comprenne ».

En classe de 5^{ème}, Parfait enregistre une baisse de ses performances en mathématiques au premier trimestre parce qu'il a eu un autre professeur de mathématiques. Il a vite compris qu'il lui faut s'impliquer personnellement dans ses études. Il a commencé alors à privilégier le travail en groupe qui s'est soldé par une moyenne de 15,5 sur 20 en mathématiques au deuxième trimestre.

Pendant les cours de mathématiques, Parfait ressent de la joie, l'envi de faire mieux mais aussi la peur. À ce sujet, il avoue ceci : « Les mathématiques me donnent la joie mais j'ai peur d'aller au tableau parce que mes camarades se moquent des gens pour un rien ». Il ajoute avoir du sang-froid en classe et participe au cours. Il met l'accent sur les travaux de groupe. Ce qui lui permet de mieux comprendre. Il mémorise surtout les formules qui lui semblent incompréhensibles mais ne s'écarte pas de l'idée de chercher à les comprendre le plus rapidement possible.

Devant les difficultés en mathématiques, Parfait se crée un environnement propice pour chercher à comprendre seul, s'il n'arrive pas, il fait appel à ses camarades ou à des aînés du quartier en classe supérieure, parfois même le professeur. À la question de savoir si Parfait se sent compétent en mathématiques, il répond par l'affirmative : « Oui je me sens compétent en mathématiques parce que si le cours est déjà fait, je pense pouvoir bien traiter ; peu importe l'exercice ». Par ailleurs, Parfait préfère la série "C" parce qu'elle présente l'expression des mathématiques. Les données de Parfait à l'échelle de perception de compétence sont consignés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Niveau de perception de compétence de Parfait en mathématiques

Niveau de perception de compétence	Scores	Nombre d'items	Score moyen par item
Faible	4	5	0,8
Élevé	14	5	2,8

2,5 : score moyen obtenu à un item à partir duquel on détermine le profil de l'individu.

Score de perception de compétences élevée = 14

Score moyen par item : $14/5 = 2,8$

Score de perception de compétence faible = 4

Score moyen par item : $4/5 = 0,8$

Conclusion : $2,8 > 2,5$; alors Parfait a une perception de compétence élevée.

2.2. Analyse du cas Parfait

Il est ressorti de cet entretien que Parfait a connu une enfance difficile, mais cela n'a pas eu d'impact négatif sur ses performances en maths. Ces propos montrent qu'il se sent compétent en mathématiques, aime les mathématiques et veut demeurer dans les mathématiques. De façon précise, les cours de mathématiques influencent le processus émotionnel de Parfait. Il manifeste une joie à laquelle s'associe la peur d'aller au tableau. Il montre à travers cette peur d'aller au tableau une peur du public qui pourrait bloquer sa lucidité. Son état de calme et de sang-froid témoigne toute l'attention qu'il porte à cette discipline. Quand Parfait s'exerce en groupe, individuellement ou encore fait appel à son enseignant, il indique par là son engagement cognitif, sa persévérance et sa motivation à réussir les mathématiques. En effet, il y a planification (travail en groupe), ajustement et auto-évaluation (évaluation de l'efficacité des stratégies par le travail individuel).

Des stratégies d'apprentissage qui naissent à partir de son engagement au travail scolaire, découlent une compréhension parfaite. Les exercices représentent alors pour lui un défi, une occasion d'apprendre et non une situation problématique à fuir. Parfait se sent compétent de réussir tout exercice de mathématiques qui s'offre à lui. Son intérêt pour les mathématiques l'amène à s'intéresser au domaine scientifique en général et en particulier à la série « C ». Il dit : « je veux faire la classe de 2^{nde} « C » parce que là-bas, il y a les mathématiques, en 2^{nde} « A » je ne vais pas m'en sortir en français. » A l'opposé de la discipline « mathématiques », il illustre bien une faible perception de compétence à l'égard de la discipline « français ».

Parfait présente des dangers de facilité et des difficultés liées au manque d'imagination. Pour explication, Parfait est distrait à l'idée de voir ses camarades de classe au dehors ce qui le déconcentre et l'induit en erreur. La non-maîtrise des notions dont il fait cas, ne saurait être associée aux difficultés liées au formalisme car à cette période où on aborde les applications en mathématiques, les vacances se faisaient déjà sentir ; d'où un relâchement à tous les niveaux.

2.3. Présentation des données du cas Pascal (nom d'emprunt)

Pascal a 18 ans. Son père est un planteur et sa mère ménagère, tous les deux vivent en Côte d'Ivoire. Il est issu d'une famille de six enfants et occupe la quatrième position. Il a d'abord vécu en Côte d'Ivoire avant de se retrouver au Burkina Faso où il vit avec sa grand-mère. L'enfance de Pascal n'était pas facile. Il avait fréquemment mal au ventre, ce qui a retardé son inscription à l'école d'une année. Il a fallu lui faire un suspend d'âge pour pouvoir l'inscrire.

Pascal a fait tout son cycle de cours préparatoire (CP) en Côte d'Ivoire. Vu la persistance de son mal, il est conduit au Burkina Faso auprès de sa grand-mère. Il passe une année entière à la maison avant d'intégrer le cours élémentaire (CE). Tout se passait bien pour lui jusqu'en classe de 5^{ème}. Il avoue que ses difficultés d'apprentissages ont commencé en classe de 4^{ème} surtout en mathématiques où il a obtenu la moyenne de 08/20 au dernier trimestre.

Pendant les cours de mathématiques, des émotions peuvent être perçues chez lui. Il avoue ceci : « Les mathématiques en classe de 4^{ème} là sont difficiles. Pendant les cours je ne suis pas moi-même, je ne suis pas content parce que les autres comprennent et moi je ne comprends pas, ça me fait mal ». Il ajoute qu'il est attentif pendant le cours et ne cherche à déranger personne. Il privilégie la compréhension comme stratégie d'apprentissage d'où l'effort de s'exercer et de demander de l'aide à ses camarades, parfois à son frère. Il fait seul rarement les exercices et ne prend pas beaucoup de temps sur cette discipline. Il nous dit ceci : « Si je ne comprends pas malgré mes exercices, je pars apprendre là où je comprends, par exemple le français ou histoire-géographie ».

Face aux difficultés rencontrées en mathématiques, Pascal adopte une stratégie d'abandon « en classe, lors d'un exercice, si je ne comprends pas, j'essaie de poser des questions aux professeurs, s'ils m'expliquent et que je n'arrive toujours pas à m'en sortir je laisse ». Pendant les devoirs, Pascal traite les exercices qu'il comprend, les autres sont abandonnés. Pour ce qui concerne sa capacité à réussir les mathématiques, il affirme qu'il ne se sent pas compétent de les réussir un jour parce qu'il n'arrive pas à comprendre. Il admet que les mathématiques sont utiles, mais elles ne sont pas faciles à réaliser. Par rapport à son but futur, Pascal voudrait rompre avec les

mathématiques pures. Il a choisi la série "A" parce qu'il pense s'en sortir en français et y réussir les mathématiques.

L'échelle de perception de compétence renseigne les données ci-dessous :

Tableau 2 : Niveau de perception de compétence de Pascal en mathématiques

Niveau de perception de compétence	Scores	Nombre d'items	Score moyen par item
Faible	15	5	3
Élevé	0	5	0

2,5 : score moyen obtenu à un item à partir duquel on détermine le profil de l'individu.

Score de perception de compétences élevée = 00

Score moyen par item = 00

Score de perception de compétence faible = 15

Score moyen par item : $15/5 = 3$

Conclusion : $3 > 2,5$; alors Pascal a une perception de compétence faible

2.4. Analyse des données du cas Pascal (nom d'emprunt)

Les propos de Pascal et ses résultats à l'échelle de perception de compétence révèlent qu'il a une faible perception de sa compétence en mathématiques. L'entretien renseigne de façon spécifique qu'il est anxieux. Il ressent une sorte de malaise intérieur vague et sourd lorsqu'il dit : « Pendant le cours de mathématiques je ne suis pas moi-même ». Pascal a peur parce qu'il commence rarement lui seul les mathématiques. Il est enclin à un sentiment d'impuissance et d'insécurité lorsqu'il déclare que « ... Les autres comprennent mais moi je ne comprends pas, cela me fait mal ». Ainsi, il pense n'être pas capable de réussir les mathématiques. L'attention qu'il affiche s'assimile à un silence parce que tout simplement il y a une incompréhension dont on n'a pas la solution.

Il ressort de surcroît qu'il privilégie la compréhension comme stratégie d'apprentissage, mais malheureusement il n'arrive pas à

performer en mathématiques. Cela s'explique par le fait qu'il n'accorde pas plus de temps à l'apprentissage de cette discipline. Le manque de répétition des toutes premières acquisitions fait qu'il n'arrive pas à enregistrer à long terme certaines connaissances d'où une répercussion sur ses performances. Aussi, le fait de présenter les mathématiques comme difficiles nourrit de la peur et cela influence négativement ses performances. Pascal manifeste une démotivation qui se caractérise par l'abandon, le manque de persévérance face aux difficultés rencontrées. Toutefois, il aimerait poursuivre ses études en série A. Cela soulève l'idée d'une difficulté d'adaptation à un milieu où il y aurait plus une expression des mathématiques. C'est en ce sens que Pascal choisit comme but futur la série "A" au lieu de la série "D" où il pense ne pas être capable de s'adapter.

3. Discussion des cas

3.1. La difficulté d'apprentissage des mathématiques est associée à une faible perception de compétence à réussir les mathématiques

La perception de compétence est le jugement qu'un individu porte sur ses capacités de réussir. Dans le contexte scolaire, l'élève peut avoir une perception de compétence faible ou élevée à l'égard de l'école, de certaines disciplines ou même à l'égard de certaines tâches. Une analyse de deux situations cliniques permet de comprendre la place de la perception de compétence dans la réussite des élèves en mathématiques. Dans la présente recherche, l'élève en difficulté d'apprentissage des mathématiques a montré une perception de compétence faible.

L'analyse a permis de montrer que lorsque l'élève ne se sent pas compétent en mathématiques, il obtient de mauvaises performances. Il ressent des émotions négatives (anxiété, peur, sentiment d'impuissance et d'insécurité), évite les mathématiques, se sent démotivé et obtient de mauvaises notes. Le fait d'éprouver des émotions négatives conduit au développement des stratégies d'évitement avec une tendance à ne pas participer, à aller au dehors pendant que se déroule le cours, à éviter de faire seul les exercices de mathématiques. Selon Blouin (1987) en présence d'un stimulus anxigène, nous avons l'impression de « faire face à un danger

devant lequel nos ressources personnelles sont inadéquates ou insuffisantes » (p. 7). Ainsi,

Ces sentiments d'impuissance ou de vulnérabilité face aux mathématiques et aux sciences contribuent directement aux difficultés de performance dans ces disciplines. À leur contact, l'individu anxieux est envahi de doutes sur ses capacités, de pensées concernant l'imminence de l'échec et ses conséquences, qui interféreront avec son attention et réduiront considérablement son efficacité intellectuelle (Blouin 1987, p. 7).

La faible perception de compétence peut engendrer une crainte de la situation d'apprentissage, un manque de persévérance et d'engagement cognitif. L'attention et la concentration se retrouvent alors à leur bas niveau, ce qui peut amener l'élève à faire des erreurs. De plus, une faible perception de compétence limite les moyens que les élèves utilisent pour accueillir des connaissances et des compétences et pour mieux contrôler leur démarche sur le plan métacognitif et de gestion d'apprentissage (Par exemple les stratégies de gestion du temps).

3.2. La performance élevée en mathématiques est associée à une perception de compétence élevée en mathématiques

La recherche a aussi montré une relation significative entre la forte performance en mathématiques et la forte perception de compétence. Plusieurs indicateurs sont enregistrés dans les entretiens avec l'élève ayant de forte performance en mathématiques. Ainsi, on observe l'apparition d'émotions positives indicatrices de la motivation au travail scolaire. À cela s'ajoutent un engagement cognitif et une tendance à préférer les environnements où s'expriment les mathématiques. Les différentes émotions positives ressenties par les élèves sont notamment la joie, le bien-être, le plaisir d'apprendre.

L'analyse des différents propos de l'élève (Parfait) qui présente une forte performance en mathématiques permet d'observer que les émotions positives ressenties à l'égard des mathématiques sont à l'origine de son engagement sur le plan cognitif. Il est attentif à ce que le professeur dit. L'engagement cognitif se reconnaît aussi à

l'utilisation des différentes stratégies d'apprentissage. En effet, les apprentissages complexes sont difficiles à faire sans une mise en place de stratégie d'apprentissage efficace allant des stratégies métacognitives (planification des temps d'étude) aux stratégies de gestion d'apprentissage (organisation de l'environnement d'étude). Il a aussi été constaté chez lui l'effort, la persévérance et l'action ; ce qui démontre une motivation à l'apprentissage de la discipline de mathématiques chez Parfait. À ce propos Blouin s'exprime ainsi :

En mathématiques, comme en physique, les premiers utiliseraient des stratégies d'étude plus adéquates : ils planifieraient mieux leur travail ; ils utiliseraient davantage l'aide du professeur et persisteraient plus en cas de difficulté ; ils présenteraient une meilleure attention sur la tâche ; ils auraient moins tendance à utiliser des stratégies boiteuses (comme apprendre par cœur plutôt que d'essayer de comprendre) ; enfin, ils travailleraient plus et se donneraient une meilleure préparation avant d'affronter les examens (Blouin 1987 p. 8).

En outre, l'étude de Leclerc et *al* (2010) sur le thème « sentiment de compétence, modérateur du lien entre le QI et le rendement scolaire en mathématiques » donne un exemple concret sur la relation dynamique entre la perception de compétence et les performances des élèves en mathématiques. Leur étude a concerné 928 élèves franco-canadiens âgés de 11 à 18 ans avec pour but de vérifier si le QI et le sentiment de compétence interagissent lorsque l'élève doit performer à l'école et si cette interaction est à son tour modérée par leur âge et sexe. Les résultats confirment que le QI des élèves et leur sentiment de compétence en mathématiques prédiraient leur rendement dans cette matière.

En effet, les élèves dont le QI est élevé montrent un bon rendement, alors que les élèves dont le QI est faible réussissent moins bien. Cette règle s'applique aussi à la perception de compétence en mathématiques. De plus, les résultats démontrent que le sentiment de compétence joue un rôle modérateur sur le lien entre le QI et le rendement scolaire des élèves en mathématiques. Ainsi, pour les élèves qui ont un fort sentiment de compétence, l'influence du QI sur le rendement est élevée, alors que pour les

élèves qui ont un faible sentiment de compétence, le QI n'influence pas le résultat. Ainsi, « l'élève doit aussi se sentir compétent pour être en mesure d'utiliser ses capacités intellectuelles et réussir à l'école » (Markus et al., 1990 in M. Leclerc et al, 2010, p. 45).

Conclusion

La perception de compétence est un concept général qui s'applique dans plusieurs domaines de la vie. Dans le domaine de l'éducation, elle fait l'objet de plusieurs recherches qui tentent de montrer son importance dans l'amélioration des performances scolaires. Les élèves et leurs enseignants ont tous besoin de se sentir compétents. La présente recherche a montré que les élèves en difficulté d'apprentissage des mathématiques ont une perception de compétence faible en mathématiques.

Il est ressorti que le fait de se sentir incapable de réussir en mathématiques a des répercussions sur le processus cognitif (l'utilisation de stratégie boîteuse : apprentissage par mémorisation), émotionnel (peur, anxiété, sentiments d'impuissance et d'insécurité face aux mathématiques), motivationnel (abandon, stratégie d'évitement des mathématiques) et de sélection (évitement de l'environnement scientifique).

En revanche, il s'est avéré que les élèves à forte performance en mathématiques ont une perception de compétence élevée. Là, il y a une influence positive sur les processus médiateurs. Nous observons sur le plan émotionnel, la joie, le plaisir d'apprendre, le bien-être et l'attention ; au niveau motivationnel, l'effort, la persévérance et le défi ; sur le plan cognitif et de sélection, la compréhension, l'envie de demeurer dans le domaine scientifique.

Cette recherche a permis d'appréhender, à travers des études des cas, le lien entre perception de compétence des élèves en mathématiques et leurs performances enregistrées dans cette discipline. Elle ouvre des pistes de réflexion sur la remédiation cognitive et l'accompagnement psychologique des élèves en difficulté d'apprentissage des mathématiques

Références bibliographiques

BANDURA Albert, 2007, *Auto- efficacité (Le comte Jacques, trans)*, Bruxelles, De boeck Supérieur s.a.

BARDIN Laurence, 2003, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

BARIAUD Françoise, 2006, « Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter, « Un questionnaire multidimensionnel d'évaluation de soi », In *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2, p. 282-295 [Revue en ligne]: <https://journals.openedition.org/osp/1118#abstract> consulté le 15/07/2018.

BIOY Antoine, CASTILLO Marie-Carmen, KOENIG Marie 2021, *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie*, Paris, Dunod.

BLOUIN Yves 1987, « changer l'image des mathématiques » In *pédagogies collégiales*, repéré à : https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21406/blouin_yves_00.pdf?sequence=1&isAllowed=y consulté le 18/05/2018.

BORDELEAU Luce et BOUFFARD Thérèse, 1999, « Perceptions de compétence et rendement scolaire en première année de primaire », *Enfance*, 4, p. 379-395.

CERFODES (2017). *Etude Sur les Causes des Faibles Performances des Elèves du Primaire en Mathématiques : Cas du Namentenga, Ganzourgou et Soum*.

HOUSSAYE Jean, 1988, *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique (tome 1)*, Berne, Edition Peter Lang.

GALAND Benoît, 2004, « Prévenir les violences à l'école : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? », In M. Frenay et C. Maroy (éd), *L'école, six ans après le décret « mission » : regard interdisciplinaire sur les politiques scolaires en communauté française de Belgique*, Louvain-La-Neuve : Presses universitaire de Louvain, p.301-316.

HOUSSAYE Jean, 1993, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

LAROUSSE, 1995, *Grand Larousse universel, tome 10*. Paris, Larousse (édition revue et corrigée).

LECLERC Myriam, LARIVÉE Serge, ARCHAMBAULT Isabelle et JANOSZ Michel, 2010, « Le sentiment de compétence,

modérateur du lien entre le QI et le rendement scolaire en mathématiques », *Revue canadienne de l'éducation*, 33/1, p.33-56.

LOI N°-013-2007/AN du 30 juillet portant orientation de l'éducation.

MORLAIX Sophie, 2009, *Compétence des élèves et dynamique des apprentissages*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes.

PERRENOUD Philippe, 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

RAJOTTE Thomas, GIROUX Jacinthe et VOYER Dominic, 2014, « *Les difficultés des élèves du primaire en mathématiques, quelle perspective d'interprétation privilégiée ?* » *McGill Journal of Education*, 49/1, p. 67-87.

RASCLE Nicole et BERGUGNAT Laurence, 2016, *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations*, Université de Nantes, CNESCO (conseil national de validation du système scolaire), repéré à : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_enseignants.pdf le 17/05/2018

RONDIER Mailys, 2004, « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, URL : <http://journals.openedition.org/osp/741> consulté le 25 juin 2018.

THURIN Jean Michel, 2012, « L'étude de cas, au cœur de la formation et de la recherche en psychothérapie », *Perspective Psy*, 4/51, p.364-373.

VALLERAND Robert et THILL Edgar, 1993, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Edition Etudes Vivantes.

VERGNAUD Gérard, 1991, « La théorie des champs conceptuels, Recherches en Didactique des mathématiques », Grenoble, La Pensée Sauvage Editeurs, 10/2.3, p.133-169.

VIAU Rolland, 2009, *La motivation en contexte scolaire (2^{ème} éd.)*, Québec, De Boeck s.a.

VIRAT Mael, 2014, « Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants. », [Thèse de Doctorat], Université Paul Valéry - Montpellier III.

Table des matières

Partir de l'Ubuntu pour penser l'éducation à la paix en situation d'urgence avec Joseph KI-ZERBO ... OUATTARA Mahama.....	25
La main d'œuvre tchadienne dans la construction du chemin de fer Congo-océan de 1925 à 1934 ... ABAKAR KASSAMBARA Abdoulaye, MEY MAHAMAT Mahamat, OUSMAN ABAKAR Goni	45
Lire la traduction ou la différence : du paratexte au contenu de Born on a Tuesday et Né un mardi ... AKPAOU Tchasse.....	69
Statut socioéconomique, autonomie reproductive et fécondité des adolescentes déplacées internes au Burkina Faso ... ONADJA Yentéma.....	91
La médiathèque municipale de Ouagadougou, une opportunité de lecture pour la jeunesse ... BAKIONO André Ibourpin Négawalzoum	117
Peuplement gurunsi au Moogo précolonial (XV ^e - fin XIX ^e siècles) : causes, itinéraires, établissement et intégration ... OUÉDRAOGO Wendlarima Hyacinthe, KONSEIBO Windpouiré Isidore	133
L'Afrique face aux altérités des années de crises : analyse de quelques continuités et discontinuités démographiques du XVI ^e au XXI ^e siècle ... KEITA Fodé Bangaly	159
Quête de stratégies de résilience des femmes lobi, Birifor et Dagara face au nouveau mode de l'orpaillage au sud-ouest du Burkina Faso ... DAH Nonna Anne, SOW Jacqueline, SANON Vincent-Paul, TOE Patrice.....	177
L'agriculture urbaine : un levier multifonctionnel pour le développement des quartiers de la ville de Conakry ... TRAORÉ Maningbè Kaba, DIALLO Sara Baïlo, DIALLO Alpha Issaga Pallé	201
La discussion comme mode d'apprentissage du philosophe ... KABORÉ Calixte	225

Le sens du bonheur comme co-construction d'un dynamisme socio-politique en Afrique ... KONÉ Ibrahim	245
Burkina Faso: Les Wayignan et les Koglweogo comme stratégies face au terrorisme ... IDO Kouaman.....	261
Formes et manifestations d'engagement du sujet dans Le Sens d'un combat de Norbert Zongo ... TOLOGO Guillaume Ballebê.....	277
Le développement des sms vers une mondialisation de la langue française. Exemples des sms ivoiriens et français ... KEI Joachim, KOUASSI Roland Kouakou.....	295
Critique de la communication-vérité de Habermas à la lumière de R. Rorty ... AKOUTOU Sefounema, AKODJETIN Euloge Franck	307
Solidarité autonomisation et engagement associatif : une analyse à partir du cas des personnes en situation de handicap ... N'DA Roseline Gbocho	323
Traumatisme psychique infantile et relation de couple ... ADANSIKOU Kouami, ADZODA Eli-kplim Adzo	337
La laïcité dans le contexte du terrorisme religieux en Afrique ... OUÉDRAOGO Tégawendé Lazard.....	357
Les modalités du faire, /devoir/et/pouvoir/dans Yassoi refusa l'orange mûre de Nianga de Charles NOKAN ... ASSOH Dingny Yannick.....	383
Les pouvoirs publics à la face la prolifération de l'habitat spontané au Burkina Faso (1991-2022) ... YAMBRESSINGA Guilga François de Paule	403
Communication digitale et développement local : comment rendre la participation plus inclusive à l'ère du numérique ? ... MISSEHOUNGBE Pierre-Paul.....	431
Nietzsche ou la fin de la tyrannie des absolus ... SARÉ Sényi	449

Représentations linguistiques des locuteurs du tassawaq résidant à Niamey : entre risque de glottophagie et résilience linguistique ... SEYDOU HANAFIOU Hamidou, MALLAM GARBA Maman	467
Place de l'agroécologie dans la sécurité alimentaire au Burkina Faso: contribution des maraîchers de la commune rurale de Tanghin Dassouri ... GNOUMOU Gaston, HIEN Yorsaon Christophe, FAYAMA Tionyele	503
Investiture coutumière au Núngu : la traditionnalité dans les soubresauts d'une société modern ... LOUARI Yendifimba Dieudonné.....	529
Crise de la COVID-19 et crise de la communication institutionnelle au Burkina Faso ... PARÉ Cyriaque.....	549
Santé sexuelle et reproductive des jeunes hommes au Burkina Faso : caractéristiques et facteurs sociodémographiques associés ... SAWADOGO Nathalie.....	575
Voyages dans l'irréel : Regard croisé des espaces métaphysiques comme objets de narration dans Au Gré du destin de Ansomwin Ignace HIEN et Le Carnaval de la mort de Fidèle ROUAMBA ... BADIÉL Roland.....	603
Performance en mathématiques et perception de compétence des élèves en classe de 4 ^{ème} au Burkina Faso: étude de deux cas illustratifs dans la ville de Koudougou ... SAWADOGO Mahamady Lèga, YOUGBARE Sébastien, BADOLO Leopold Bawala.....	619
Impact des troubles du langage sur le bien-être psychologique et l'intégration sociale des adolescents: Analyse des facteurs de vulnérabilité ... RAMDE Koudraogo Aimé, YOUGBARE Sébastien.....	639
Quand la femme est discourtoise ... OUATTARA Maténé.....	675