



THÈME : Socialisation des élèves en milieu scolaire au Burkina Faso : Points de vue des enseignant.es du Lycée Ouezzin Coulibaly de Bobo-Dioulasso.

par Dolbayne Soura

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise ès Art (M.A.) en éducation**

Québec, Canada

© Dolbayne Soura, 2025

RÉSUMÉ

La réalisation de ce mémoire est née à partir d'un constat sur les pratiques pédagogiques effectuées par le personnel enseignant auprès des élèves pour favoriser leurs apprentissages. À travers ces pratiques, j'ai remarqué qu'en plus des pratiques liées à l'instruction, l'enseignant(e) burkinabè indirectement assure une autre fonction dans la pratique celle d'éduquer ou de socialiser aux côtés éducateurs sans un encadrement légal sans remplacer l'éducateur dans sa tâche, mais plutôt de l'épauler, de l'aider utile. En fait, le domaine éducatif est un domaine de collaboration ou de travail d'équipe Beaumont et al. (2010). Toutefois, il existe peu d'études dans la littérature scientifique qui traitent de la socialisation scolaire en général et plus particulièrement le rôle des enseignant(e)s burkinabè dans la socialisation des élèves. Pour combler ce manque, cette recherche qualitative, descriptive et exploratoire s'est penchée sur la socialisation des élèves dans les établissements secondaires au Burkina Faso, son encadrement légal ainsi les pratiques pédagogiques et socioéducatives employées par le personnel enseignant du secondaire. Il s'agit pour moi de contribuer dans une certaine mesure à l'amélioration et la réussite éducative de la mission socialisatrice de l'école burkinabè tout en valorisant les pratiques enseignantes.

Cette étude a été menée avec la participation de neuf (9) professeures/professeurs du secondaire burkinabè par le biais d'entrevues semi-dirigées. Ainsi les données recueillies auprès des personnes participantes lors de ces entrevues ont suivi un traitement scientifique rigoureux. Par conséquent, les résultats obtenus à l'issue de l'analyse ont permis de faire un état des lieux de la socialisation scolaire au secondaire Burkinabè, de recenser les prescriptions institutionnelles qui la contournent ainsi que le rôle et les pratiques enseignantes mobilisées dans ce domaine si important pour le développement global des élèves.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
TABLE DES MATIÈRES	ii
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	vii
DÉDICACE	viii
REMERCIEMENTS.....	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 Le contexte de notre recherche.....	7
1.1.1 L'école un lieu de socialisation des élèves.....	7
1.1.2 La socialisation, un rôle mal « encadré » au Burkina Faso.....	10
1.1.3 L'enseignant, un acteur important de la socialisation des élèves.....	13
1.1.4 Les enseignant(e)s du Burkina Faso : entre engagement professionnel, implication professionnelle et représentation de la socialisation.....	15
1.2 Problème de recherche	18
1.3 Questions de recherche.....	21
1.4 Objectifs de recherche	22
1.4.1 Objectif général	22
1.4.2 Objectifs spécifiques	22
1.5 Pertinence sociale et scientifique	22
1.5.1 La pertinence sociale.....	23
1.5.2 La pertinence scientifique	23
CHAPITRE 2	
CADRE THÉORIQUE	25
2.1 Définitions des principaux concepts.....	26
2.1.1 Socialisation : définitions et conceptualisations.....	26
2.1.2 Les concepts d'engagement/d'implication professionnel(le).....	29
2.1.2.1 Définitions et conceptualisation de l'engagement professionnel des enseignant(e)s.....	29
2.1.2.2 Définitions et conceptualisations de l'implication professionnelle des enseignant(e)s.....	32
2.1.3 Distinction entre implication et engagement professionnel(le).....	34
2.1.4 Socialisation, engagement/implication professionnel(le) et représentations sociales	36

2.2 Cadre théorique	38
2.2.1 La théorie fonctionnaliste	38
2.2.2 La théorie conflictualiste	40
2.2.3 La théorie interactionniste	42
2.2.4 La théorie de l'efficacité perçue choix discutable (l'auto-efficacité).....	42
2.2.5 Modèle théorique choisi	43
CHAPITRE 3	
METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	46
3.1 Posture épistémologique.....	47
3.2 Une recherche qualitative exploratoire.....	47
3.3 La population à l'étude.....	49
3.4 Les modalités de recrutement des participants/participantes	50
3.5 Techniques de collecte des données	50
3.6 L'instrument de collecte des données	51
3.7 Les thèmes couverts	52
3.8 Collecte de données.....	56
3.9 Analyse des données	57
3.9.1 Le choix du matériel.....	57
3.9.2 Le codage	58
3.9.3 La catégorisation	58
3.9.4 Les considérations éthiques.....	58
CHAPITRE 4	
PRESENTATION DES RESULTATS	60
4.1 Présentation des résultats des fiches sociodémographiques des participant(e)s ...	62
4.2 Présentation des résultats des entrevues (semi-dirigées).....	64
4.2.1 L'expérience professionnelle	64
4.2.2 Parcours personnel et professionnel (ou Intégration dans la fonction enseignante) : entre vocation, influence externe et chômage ?	65
4.2.3 Formation initiale ou continue et socialisation.....	69
4.2.3.1 Formation initiale ou continue	69
4.2.3.2 Liens entre la formation initiale reçue et la socialisation des élèves.....	74
4.2.4 Conception et description des pratiques de socialisation scolaire.....	76
4.2.4.1 Perceptions de la socialisation scolaire	76
4.2.4.2 Socialisation scolaire : perception du rôle de l'enseignant(e) et critères de socialisation	80
4.2.4.3 Pratiques de socialisation scolaires : Réglementation et description.	86

4.2.5 Enjeux et défis de la mise en œuvre des activités socioéducatives/socio pédagogiques de promotion des valeurs communes à l'école.....	92
4.2.6 Conclusion de la présentation des données	96
CHAPITRE 5	
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	97
5.1 Les pratiques pédagogiques déclarées favorisant l'apprentissage des valeurs communes en milieu scolaire chez les élèves	98
5.2 Les prescriptions institutionnelles en lien avec la socialisation des élèves au secondaire burkinabè.....	101
5.3 Enjeux et aux défis de la mise en œuvre des activités socioéducatives/socio pédagogiques de promotion des valeurs communes à l'école.....	103
Conclusion	106
CERTIFICATION ÉTHIQUE	109
ANNEXE I.....	110
ANNEXE II	111
Références bibliographiques.....	114

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1:LES THEMES COUVERTS	53
TABLEAU 2:LA PRESENTATION DES RESULTATS DES FICHES SOCIODEMOGRAPHIQUES.....	62
TABLEAU 3:SYNTHESE DES INFORMATIONS SUR LES ANNEES D'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE.....	64
TABLEAU 4:SYNTHESE DU CHEMINEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL	67
TABLEAU 5:SYNTHESE DES INFORMATIONS SUR LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE.....	71
TABLEAU 6:LIENS ENTRE LA FORMATION INITIALE ET LA SOCIALISATION SCOLAIRE	75
TABLEAU 7:PERCEPTIONS DE LA SOCIALISATION SCOLAIRE.....	77
TABLEAU 8:SYNTHESE DES PERCEPTIONS DU ROLE DES ENSEIGNANT.ES	82
TABLEAU 9:PRATIQUES DE SOCIALISATION SCOLAIRE	88
TABLEAU 10:SYNTHESE DES ENJEUX ET DEFIS RENCONTRES	93

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1:LA SOCIALISATION : ETAPES ET AGENTS SELON LE SITE (LESBONSPROFS.COM) CONSULTE LE 5 MAI 2024	29
FIGURE 2:SCHEMA CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE DOLBAYNE SOURA, 2024	44

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

Ce mémoire contient quelques sigles et abréviations et par conséquent il est essentiel de fournir leurs significations:

BEP: Brevet d'Études Professionnelles

BEPC: Brevet d'Études du Premier Cycle

CAP: Certificat d'Aptitude Professionnelle

CAP-CEG : Certificat d'Aptitude au Professorat des Collèges d'Enseignement Général (Burkina Faso)

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (Burkina Faso)

EC: Éducation Civique

ENS : École Normale Supérieure

F : Femme

H : Homme

MENAPLN : Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (Burkina Faso)

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MESFPT : Ministère de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Professionnelle et Technique (Burkina Faso)

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, promeut la collaboration internationale dans les domaines de l'éducation, de la science, de la culture et de la communication

DÉDICACE

Ce mémoire est dédié à la mémoire de ma compagne Fanta DAO, qui nous a malheureusement laissés à un moment déterminant de ma vie.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire ne saurait voir le jour sans le soutien indéfectible de certaines personnes à qui je souhaite leur témoigner de ma gratitude.

Premièrement, je souhaite exprimer ma profonde gratitude envers ma directrice de recherche madame Anastasie Amboulé-Abath, à qui je dois toute ma reconnaissance. Depuis mon arrivée au sein l'université du Québec à Chicoutimi (UQAC) pour réaliser cette aventure, elle a su m'inspirer confiance, m'apporter son soutien, me prodiguer des conseils et partager ses connaissances tout en faisant preuve d'une bienveillance constante à mon égard.

Par la suite, je tiens à exprimer ma gratitude envers les autres membres du comité d'évaluation de ce mémoire entre autres Dr P. Marie Bernadin OUEDRAOGO, Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Thomas SANKARA et la Professeure Laurie PAGEAU, Ph. D. Université du Québec à Chicoutimi. Aussi, je tiens à remercier humblement tous les professeurs de l'UQAC qui m'ont dispensé des cours, qui du fait de leur ouverture, leur disponibilité et leur engagement, m'ont conseillé et soutenu d'une manière ou d'une autre, durant mon cursus en maîtrise.

Je continue en remerciant mes amis, ma famille et surtout mes parents pour leur soutien et leur attention à mon égard durant toute cette aventure. À mon père, ma mère et mes frères et sœurs, je vous dis grandement merci pour votre soutien incassable sans lequel je ne serais jamais parvenu à cette étape. Vous avez constamment cru en moi et je vous serai reconnaissant pour toujours.

Je ne saurais terminer sans témoigner de ma gratitude envers ma petite famille qui, bien que loin de moi, reste patiente, croit en moi et continue sans cesse à me supporter dans l'espoir d'une fin positive.

INTRODUCTION

Situé en Afrique de l'Ouest, le Burkina Faso fait face à des défis en matière d'éducation et de socialisation des jeunes, malgré des progrès significatifs dans l'expansion de l'accès à l'éducation. Toutefois, à l'instar de nombreux autres pays d'Afrique subsaharienne, plusieurs défis demeurent concernant l'accès équitable à une éducation de qualité. On note des taux importants d'échecs et d'abandons scolaires, des disparités dans le processus d'apprentissage et la non-conformité entre les compétences acquises en milieu scolaire et les exigences du marché. Aussi le Burkina Faso fait face à une crise en matière d'apprentissage du travail et à une forte pauvreté en matière d'éducation. Par exemple, environ 74 % des enfants de 10 ans rencontrent des difficultés pour la lecture et la compréhension d'un texte, illustrant ainsi le défi lié à la qualité de l'éducation (UNESCO, 2024). De plus, la présence de violence en milieu scolaire affecte le climat scolaire, la qualité de vie à l'école, le bon déroulement des activités d'enseignement -apprentissage et les performances scolaires des élèves. Comme le souligne Soré (2021) :

l'école est devenue de plus en plus un espace d'expression de violence sous diverses natures, compromettant ainsi sa mission de socialisation et de transmission de savoirs et de normes sociales. La violence est entretenue par des rixes entre groupes dont les conséquences sont la réduction des « civilités » dans l'espace scolaire. Les formes de rivalités et d'alliances développées par les élèves, tournent souvent à des affrontements plus ou moins violents avec utilisation d'armes de toute nature. Cette configuration des rapports entre élèves alimente des expéditions punitives entre groupes d'élèves et/ou d'établissements. L'esprit d'auto-justice a pris le dessus sur le recours au système de gestion des crises existant en milieu scolaire. (P 156)

Le Burkina Faso ne fait pas exception à cette règle car il connaît de nos jours une crise du vivre ensemble avec comme solde l'intolérance, la montée des frustrations et revendications sociales et identitaires (Yago, 2019). En réalité, le constat amer est que les valeurs sociales, morales et civiques nationales et universelles recommandées par la loi d'orientation de l'éducation sont difficilement transmises par l'école. Congo (2014) note une perte considérable des valeurs essentielles du Burkindi, comme la citoyenneté, le civisme, l'intégrité et la solidarité dans les écoles au Burkina Faso. Le terme Burkindi est une expression utilisée suite au changement de dénomination du pays précédemment connu sous le nom de Haute-Volta, devenu Burkina Faso en 1983 grâce à l'émergence de la Révolution

démocratique et populaire, dirigée par le Capitaine Thomas SANKARA et représente l'intégrité, et par conséquent, l'identité burkinabé (Cisse, 2022; Soré & Moyenga, 2023). En effet, le Burkina Faso est souvent décrit comme « Le pays des Hommes intègres ». Donc l'école au Burkina Faso ne parvient plus à résoudre les disparités sociales qui entravent la jeunesse dans son avenir, ce qui compromet sa capacité à former des citoyens responsables et engagés dans leur société (Congo, 2014).

Le système éducatif burkinabè demeure un « chantier permanent » (Pilon, 2004). En réalité, le système éducatif au Burkina Faso fait face à de multiples obstacles notamment les inégalités socioéconomiques, le genre, l'analphabétisme, l'insécurité (Ouedraogo, 2021, p. 50), mettant en exergue la nécessité des réformes éducatives pour répondre aux exigences contemporaines de la société (Kyélem, 2009) telles que l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'offre de l'éducation, la modernisation des curricula, la formation et valorisation du corps enseignant la promotion de l'éducation inclusive, l'intégration des technologies etc. Cette conjoncture sociale génère de nombreux enjeux et défis sociaux majeurs dans différents secteurs y compris le secteur de l'éducation, ce qui justifie les réformes constantes. De surcroît, « la patrie des Hommes intègres »¹ a hérité du système éducatif français, il est donc manifeste qu'il continue de bénéficier d'une instruction coloniale en dépit des réformes menées jusqu'alors qui ne sont pas adaptées aux réalités des populations locales (Vallean, 2024). À ce propos, Vallean (2024) a décrié le fait que la France ait installé au Burkina Faso le système éducatif calqué aux réalités du contexte de la France et au bénéfice des intérêts colonisateurs de la France et par conséquent, cette éducation coloniale n'était pas adaptée aux besoins des voltaïques. Ceci explique la continuité des réformes destinées à situer le système d'éducation dans un contexte local.

Dans presque tous les systèmes éducatifs, le rôle de l'école en matière de socialisation ou la fonction socialisatrice de l'école constitue un enjeu majeur et nécessite qu'on s'y attarde (Mekahlia & Benhamza, 2023). Au Québec par exemple, la socialisation fait partie de la

¹ « La patrie des Hommes intègres » est la signification du Burkina Faso. En effet, Burkina Faso résulte de la fusion de deux mots dans deux langues principales du pays, il signifie « la patrie des hommes intègres ». Alors, Burkina se traduit par « intégrité, honneur » en mooré et Faso se traduit par « territoire, terre ou patrie » en Dioula.

triple mission de l'école : Instruire, socialiser et qualifier les élèves² (MEQ, 2001, p. 8). Au Burkina Faso, la socialisation à l'école reste indispensable pour plusieurs motifs. Tout d'abord, le développement et le progrès du pays reposent essentiellement sur l'éducation aux valeurs communes de la société (Donko et al., 2024). La loi d'orientation de 2007 en son article 13, stipule que « le système éducatif burkinabé a pour finalité de faire du jeune burkinabé un citoyen responsable, producteur et créatif. Il vise essentiellement à assurer un développement intégral et harmonieux de l'individu. ». Cela dit, la socialisation en milieu scolaire est un outil efficace pour réaliser cet objectif en formant les futurs acteurs du développement national (Tay et al., 2021). Aussi, l'évolution des mentalités a été stimulée par le contexte socio-économique et culturel actuel du Burkina Faso, influençant les décisions des parents en matière du choix de l'école pour leurs enfants, d'où la nécessité d'effectuer des réformes dans le secteur éducatif (Danic, 2012). Danic soutient également que la modernisation et l'individualisation de la société burkinabè sont des faits concrets et, par conséquent, une nouvelle perception de l'enfant comme « être à instruire » se manifeste tout en tenant compte de la vision traditionnelle de l'enfant peu différencié. Se trouvant confronté à tous ces défis, le Burkina Faso a réintroduit l'apprentissage de l'éducation civique en une discipline pédagogique dans les établissements scolaires au post-primaire, secondaire et la formation technique et professionnelle (MESFTP, 2024).

Les enseignant(e)s sont des acteurs clés du processus de socialisation des individus, et l'éducation joue un rôle bien important dans ce processus (Mbede, 2024, p. 24). En effet, le personnel enseignant joue un rôle essentiel pour la promotion des valeurs communes et ils agissent également en tant que médiateurs incontournables pour la socialisation des élèves, car le succès de la mission scolaire repose largement sur eux (Portelance et al., 2012). En somme, pour une éducation à une citoyenneté consciente et active, les personnes enseignantes peuvent jouer un rôle déterminant auprès des élèves.

² Socialiser en contribuant à l'apprentissage du vivre ensemble, au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité (patrimoine des savoirs communs, promouvoir les valeurs de base de la démocratie, former des citoyens responsables. Dans les faits, le *Programme de formation de l'école québécoise* propose un projet de formation centré sur le développement de l'élève dans toutes les dimensions de sa personne.

L'engagement et l'implication professionnelle du personnel enseignant dans ce processus de socialisation sont indispensables. En fait, un personnel enseignant engagé et impliqué peut instaurer un climat d'étude propice, ce qui favorise le développement socio-émotionnel des élèves (Benoît, 2016). De plus, l'engagement et l'implication professionnel(le) des enseignant(e)s peuvent favoriser l'intégration sociale des élèves tout en améliorant leur implication dans les processus d'apprentissage (Saul, 2015). Il est donc nécessaire d'examiner comment le personnel enseignant perçoit son rôle d'agent de socialisation à la lumière des enjeux et défis spécifiques auxquels ils sont confrontés dans les écoles au Burkina Faso. Nous souhaitons par exemple, connaître la manière dont les enseignant(e)s s'engagent, se positionnent et définissent leurs rôles et responsabilités dans le processus de socialisation des élèves. Cela pourrait favoriser l'intégration et le succès dans l'éducation des jeunes, sans tenir compte de manière significative des facteurs socioéconomiques et culturels. De plus, nous allons explorer les perceptions qu'ont les enseignant(e)s de leur rôle en matière de socialisation et comment celle-ci peut faciliter et renforcer la collaboration avec les parents d'élève. Dans les faits, le personnel enseignant fait face aux attentes des parents et même de la société en ce qui concerne les résultats scolaires des élèves (Descoedres & Méard, 2019). Par conséquent, mieux comprendre comment l'implication professionnelle influence la perception ou conception qu'elles/ils ont du rôle de socialisation des enseignants au Burkina Faso, permettra d'explorer la façon dont les enseignant(e)s s'engagent, se positionnent et définissent leurs rôles et responsabilités comme agents de socialisation en milieu scolaire. Cela pourrait aussi favoriser une vision plus étendue de l'éducation qui intègre efficacement les aspects sociaux et affectifs du développement personnel des élèves (Gagnon et al., 2013). Ce mémoire vise ainsi à examiner l'action socialisatrice à l'école et le regard posé par le personnel enseignant sur cette action. Nous allons explorer et analyser comment elle se fait de manière effective au sein des établissements scolaires et dans les salles de classe, bref, comment ce processus d'inculcation des valeurs communes s'opère concrètement du point de vue des personnes enseignantes. Cette étude va mettre en lumière l'importance des médiations opérées au sein des établissements scolaires, auprès des élèves, de même que sur les liens d'interdépendance entre l'environnement scolaire et sociale à travers les normes sociopolitiques dans lesquelles les établissements scolaires sont pris. Notre étude va mettre en exergue les attentes du système scolaire sur l'organisation du travail éducatif en fonction

des enjeux éducatifs touchant la socialisation scolaire, analyser le rapport aux valeurs sociales promues pour mieux cerner et comprendre la façon dont s'opère les actions en faveur de la socialisation des élèves. L'analyse de ce sujet sous ces différents angles (autoanalyse des effets moraux et civiques sur les élèves et leur analyse réflexive des expériences socialisatrices constatées chez les élèves, nous permettra de trouver des solutions pour améliorer la qualité des services éducatifs offerts aux jeunes conformément à la mission de l'école burkinabè et dans quelle mesure elle favorise le développement global des élèves dans le contexte éducatif spécifique du Burkina Faso.

Les cinq prochains chapitres permettront donc d'approfondir la compréhension sur cette question de socialisation scolaire au secondaire burkinabè. Ainsi le chapitre 1 abordera la problématique, ce qui permettra d'exposer le contexte de cette étude et d'effectuer une analyse approfondie du problème de recherche. Le chapitre 2 consistera à ressortir le cadre théorique et définir les concepts clés. Le chapitre 3 décrira la démarche méthodologique empruntée dans la réalisation de cette étude et dans le chapitre 4, il sera question de présenter et d'analyser les données recueillies. Enfin, le chapitre 5 sera consacré à l'interprétation des résultats afin de répondre aux questions de recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre problématique, divers éléments seront examinés afin de consolider et d'apporter la signification ou la pertinence à notre projet de recherche. Cela souligne l'importance de la problématique dans un projet de recherche. Par conséquent, ce chapitre s'articule autour de cinq (5) sections clés qui facilitent une compréhension approfondie et claire de cette étude.

Dans un premier temps, il sera nécessaire d'exposer le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche. En effet, ce contexte puise son inspiration dans les réalités du domaine de l'éducation en général et plus précisément dans le cadre burkinabè. Ensuite, une analyse détaillée du problème de recherche sera effectuée dans le contexte burkinabè. Cette analyse donnera lieu à la formulation des questions et de présenter les objectifs de recherche. Enfin, la dernière section se concentrera sur la pertinence sociale et scientifique de cette étude.

1.1 Le contexte de notre recherche

1.1.1 L'école un lieu de socialisation des élèves

L'éducation est « toute condition qui, par sa nature et ses fonctions, favorise et facilite le développement et le devenir de l'être humain, d'après sa nature et dans le but du mieux-être de l'éducation et de l'apprenant» (Kabore-Ouedraogo, 2018). Au Burkina Faso, à travers la Loi d'orientation de 2007 à son article 2, elle est définie comme « l'ensemble des activités visant à développer chez l'être humain l'ensemble de ses potentialités physiques, intellectuelles, morales, spirituelles, psychologiques et sociales en vue d'assurer sa socialisation, son autonomie, son épanouissement et sa participation au développement économique, social et culturel ». Cela dit, éducation et école semblent inséparables comme le mentionne M'obiang (2017, p. 92) « parler de l'éducation, c'est penser systématiquement à l'école ». Le rôle de socialisation de l'École, c'est-à-dire la formation de l'élève comme membre du collectif, est principalement conçu dans une vision pluraliste et doit aspirer à favoriser la diversité et les singularités, tout en transmettant des valeurs universelles (Magar Braeuner, 2017). En tant que microsociété, l'école offre aux élèves une formation plus exhaustive et apaisée (Durif-Varembont & Weber, 2014) car elle opère en suivant des normes spécifiques auxquelles ils sont soumis. Pour eux, « L'institution scolaire est un des lieux privilégiés de la socialisation et de la construction identitaire des adolescents d'aujourd'hui, notamment à travers leur confrontation à la mixité sexuelle ». À l'école, il est interdit de commettre des dérives comme les insultes, la violence et la discrimination (Robert, 2006). Par conséquent, elle permet aux apprenants de se familiariser avec les normes sociales, les valeurs communes et les comportements appropriés qui régissent la vie sociale, favorisant ainsi l'apprentissage des bonnes conduites et des intégrations. Ainsi, selon une étude réalisée par Compaoré et al. (2003) au Burkina Faso, « L'école est perçue comme devant assurer une formation intégrale ». Alors, C'est le cadre ou le lieu adéquat en collaboration avec les familles pour construire des citoyens responsables de demain comme le souligne Ki-Zerbo (2010, p. 52) « L'école doit être l'affaire de tout le village, et le village, l'affaire de l'école ». Aussi, cette microsociété participe à la promotion du principe de l'égalité des chances pour tous; à l'aplanissement des inégalités sociales en milieu scolaire et à la réduction des stéréotypes et préjugés basés sur le genre (Gastineau et al., 2015). En fait les élèves assimilent

des principes de conduite, des principes d'équité, du respect de la diversité et d'autres valeurs vitales dans leurs Relations quotidiennes avec leurs camarades et les adultes, dans le but de cohabiter harmonieusement en communauté. (Tay & Bouhon, 2019). Selon ces auteurs, « La fonction socialisatrice de l'école, soit la formation de l'élève en tant que membre du collectif, est pensée avant tout dans une perspective pluraliste et doit viser l'ouverture à la diversité et aux singularités, tout en transmettant des valeurs universelles » (p. 12).

En plus de fournir des compétences scolaires, le milieu scolaire offre aux élèves la possibilité d'assimiler les valeurs sociales partagées (Gonda Ngaro & Zianga, 2021). Il instaure un environnement propice à l'acquisition de compétences sociales, au développement d'identités personnelles et collectives, tout en préparant les élèves à interagir efficacement dans la société. C'est le cas des cours d'éducation civique et morale dispensés dans les institutions scolaires. En effet, en échangeant avec leurs camarades, les enseignant(e)s, le personnel éducatif et d'autres membres de la communauté éducative, ils acquièrent des aptitudes performantes en matière de communication, de coopération, de résolution de différends et d'empathie (Bel, 2018). Par ailleurs, Mahieu (2023, p. 174) précise que ces échanges avec les autres permettent au jeune d'établir sa propre perception du monde, grâce aux regards et à la reconnaissance réciproque dans le contexte social.

De plus, l'école permet aux élèves de participer à des activités extrascolaires et parascolaires ainsi qu'à des projets collectifs qui stimulent leur engagement civique, social et leur esprit d'initiative (Roy, 2006). En prenant part à des activités socioéducatives au sein de groupes, d'organisations scolaires ou d'actions solidaires, les jeunes perfectionneront leurs compétences en coopération, en prise de décisions en groupe et en contribuant de manière positive à leur communauté (Espinosa et al., 2016). Ces expériences enrichissantes favorisent le développement de compétences telles que le leadership, la créativité et l'engagement citoyen (Tenret, 2011).

Enfin, en s'interrogeant sur les contenus d'enseignement ou la nature de ce qui est enseigné dans les écoles, il faut comprendre que les écoles fonctionnent sur la base des curricula élaborés par chaque État qui fixe son itinéraire éducatif (Halinen et al., 2016). Mais qu'est-ce qu'un curriculum ? La notion de curriculum prend de l'ampleur dans les années 1969 avec Durkheim qui « montre qu'il existe des traditions curriculaires nationales fondées sur des variations culturelles entre pays » (Endamne, 2018, p. 127). Forquin (2008, p. 8) quant à lui

définit le curriculum comme « l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, des tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle de d'études donné ». Les curricula scolaires constituent des construits sociaux et politiques du point de vu sociologique (Delplancke, 2023). À cet effet, le curriculum oriente l'action éducative avec des programmes scolaires (Bezeau et al., 2021). Pour eux :

Si le curriculum oriente l'action éducative dans un système éducatif, les programmes d'études définissent les contenus des apprentissages et des formations. Le curriculum définit, entre autres, les programmes d'études et c'est donc un rapport d'inclusion hiérarchique qui permet de situer les programmes d'études au sein du curriculum. En d'autres termes, le curriculum se compose d'une partie relative à la formation générale de l'élève, précisant les finalités éducatives pour tous les enseignements... (p 6)

Il y a plusieurs formes de curricula notamment le curriculum officiel, le curriculum caché (De Ketele, 2011). Pour ce dernier, « Le curriculum prescrit (ou encore formel ou encore officiel) désigne le curriculum projeté, conçu sous la responsabilité des autorités concernées, légitimé et diffusé par elles. Les destinataires sont évidemment tous ceux qui auront la charge ou l'obligation de l'implanter dans les classes ou d'accompagner leur implantation » (p. 89-106). C'est donc ce qui est prévu pour une transmission officielle et qui est jugé essentiel à communiquer (Hugues & Branka, 2022). En plus de cela, il y a ce qui est dispensé en classe dépend de l'interprétation et du choix des directives pédagogiques, comme le déterminent les programmes d'études ou les livres scolaires, d'où la notion de curriculum réel ou informel (Hugues & Branka, 2022).

Quant au curriculum caché (ou encore latent, ou enraciné), il « désigne toute une série d'effets (positifs ou pervers) non recherchés explicitement par le curriculum prescrit, mais induits par le curriculum réel implanté et mis en œuvre » (De Ketele, 2011, pp. 89 - 106).

Ainsi, comme le soulignent Hugues et Branka (2022) :

Une partie de ce qui est enseigné en classe l'est aussi de manière implicite et relève alors d'un curriculum caché c'est le cas des valeurs des normes des visions du monde des représentations des manières d'agir et de penser des contenus plus idéologiques ils sont véhiculés le plus souvent implicitement par les programmes et les manuels scolaires comme par exemple les représentations sociales associées au genre (p. 227)

Toutes ces formes de curricula participent activement à la formation globale des apprenants comme le résume Endamne (2018, p. 128) en ces termes : « Le curriculum formel assure

l'égalité de tous les apprenants mais il repose sur un choix socialement arbitraire ; le réel traduit l'effectivité du déroulement de ce qui se passe dans la salle de classe ; enfin le caché rassemble des expériences formatives inobservables et inconscientes, c'est la part des apprentissages qui n'apparaît pas explicitement dans le processus enseignement-apprentissage ».

D'un point de vue sociologique, le curriculum scolaire est perçu comme une construction sociale qui reflète des problématiques idéologiques, politiques et culturelles (Audigier et al., 2006; Delplancke, 2023; Endamne, 2018). En fait, le curriculum est fondé sur des valeurs qui ne sont que les besoins et demandes auxquels un système éducatif doit répondre (Endamne, 2018). Les contenus pédagogiques sont le fruit de discussions entre différents acteurs sociaux, comme les professeurs, les gestionnaires, les parents et parfois des entités extérieures telles que les sociétés ou les organisations religieuses (Pasco & Leziart, 2005). De ce fait, le curriculum est fondamental dans la socialisation des élèves, car il ne se limite pas à la transmission de connaissances académiques, mais véhicule également des valeurs, des normes et des comportements attendus dans la société notamment l'éducation à la citoyenneté, le civisme, le patriotisme etc. (Endamne, 2018). Ainsi le curriculum, à travers les contenus enseignés, contribue à construire l'identité, le comportement et les compétences sociales des élèves afin qu'ils deviennent des citoyens responsables (Endamne, 2018).

Ces définitions soulignent clairement que le programme, indépendamment de sa structure, affecte les enseignant(e)s et les élèves, ce qui leur donne la possibilité d'avoir un impact sur les élèves dans leurs rapports. Dans certaines législations, le rôle de socialisation de l'enseignant(e) fait partie de ses compétences explicites, ce qui ne semble pas le cas au Burkina Faso.

1.1.2 La socialisation, un rôle mal « encadré » au Burkina Faso

La socialisation est « le processus d'acquisition des comportements, des attitudes et des valeurs à l'adaptation sociales de l'individu » (Cloutier et al., 2022, p. 136). En milieu scolaire, la socialisation fait référence au processus par lequel les élèves acquièrent et intériorisent les normes, valeurs et comportements attendus dans le contexte de l'école, mais aussi plus généralement dans la société (Mougenot, 2023). L'éducation en tant que droit

humain, concerne tout le monde notamment les personnes physiques et morales (UNESCO, 2019). C'est pourquoi partout dans le monde, les États se sont investis à fond dans l'élaboration de systèmes éducatifs répondant au mieux à leurs préoccupations. En ce qui concerne le Burkina Faso, la Constitution reconnaît le droit de tout citoyen à l'éducation dans son article 18 : « L'éducation, la formation, le travail, la sécurité sociale, le logement, le sport, les loisirs (...) constituent des droits sociaux et culturels ». Et la loi n°013-2007/AN de juillet 2007, loi d'orientation qui régit le système éducatif burkinabè vise en son article 13, à faire du jeune burkinabé un citoyen responsable, créatif et productif, tout en assurant son développement intégral et harmonieux. À travers ces cadres légaux ci-cités il est clair que le Burkina Faso fait de l'éducation une priorité nationale. Mais le rôle de socialisation de l'école burkinabè ne semble pas être clairement défini. Or, la loi d'orientation n°013/96/ADP du 9 mai 1996 abrogée par celle de 2007, mettait clairement en avant la question de la socialisation de l'enfant à travers l'école. Ainsi, elle précisait en son article 8 :

« Le système éducatif ambitionne de scolariser le maximum de citoyens et vise les objectifs suivants :

- favoriser une socialisation de l'enfant ;
- permettre aux apprenants de chaque niveau d'enseignement d'acquérir des connaissances générales et techniques et des habiletés fondamentales nécessaires à leur vie en leur donnant la possibilité d'exercer un métier ou d'entreprendre des études à un niveau supérieur et cultiver en eux les valeurs sociales, physiques, morales, civique, nationales et universelles ;
- doter le pays de cadres ayant un niveau élevé d'expertise et de recherche scientifique et technologie ». (p.7)

Aussi, dans les attributions du personnel enseignant au post-primaire et secondaire du Burkina Faso, le rôle de socialisation n'est pas clairement défini. Ainsi, selon l'article 43 du décret n° 2020-0245/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID du 25 mars 2020, les fonctions de professeur certifié des lycées et collèges incluent les attributions suivantes (MENAPLN, 2020) :

- « - Dispenser l'enseignement théorique et pratique de sa discipline ou de sa spécialité dans les établissements d'enseignement post-primaire et secondaire, général ou technique ou professionnel en conformité avec les instructions et programmes officiels ;
- assurer la tenue à jour du cahier de textes, le remplissage des bulletins, le contrôle des absences, l'évaluation et le contrôle continu des élèves conformément aux textes en vigueur ;

- suivre et évaluer les élèves pendant les périodes de formation en milieu professionnel dans le cadre de la formation en alternance ;
- participer à l'organisation des examens et concours scolaires et professionnels ;
- participer aux conseils d'enseignement, de professeurs et de classe ;
- participer aux activités des équipes pédagogiques ;
- participer à l'encadrement des élèves professeurs en stage pratique ;
- participer aux actions de formation professionnelle continue et à la production ;
- Exécuter toute instruction officielle dans le cadre réglementaire ». (p 19 -20)

En parcourant ce décret, il est évident que ce rôle de socialisation des apprenants n'est pas clairement défini. Faut-il croire que ce rôle est attribué exclusivement aux éducateurs ? Elle laisse donc comprendre que le rôle de l'enseignant au secondaire au Burkina Faso semble centrer sur la transmission des savoirs et non le développement global de l'enfant intégrant la socialisation.

En donnant compétence seulement aux Professeurs d'Histoire-Géographie et de Français/Histoire-Géographie pour dispenser le cours d'éducation civique (MESFTP, 2024), une question se pose : ces derniers ont-ils reçu une formation en la matière pour débiter la nouvelle année scolaire 2024 -2025? La scolarisation joue un rôle essentiel dans la socialisation des élèves, car l'école est considérée comme un espace privilégié pour la transmission des normes et des principes sociaux (Albanese, 2023). La socialisation des élèves au Burkina Faso est influencée par divers facteurs tels que l'école, la famille, la religion, la communauté, l'ethnie, les pairs, amis. Les parents d'élèves au Burkina Faso considèrent l'école comme un lieu de socialisation important pour leurs enfants. En effet, les parents souhaitent scolariser leurs enfants pour favoriser leur insertion professionnelle et leur intégration sociale. Comme le précise Danic (2012) :

Ce souhait parental de scolarisation est étayé par une distanciation avec la conception de l'enfant qui apprend dans la vie quotidienne ce qu'il a besoin de savoir. Élever ses enfants, les rendre humains par le modelage physique et mental, leur apprendre par le partage des activités adultes n'est plus suffisant, il faut dorénavant une attention, un traitement particulier, une instruction – par l'explication, par l'exercice – à la lecture, l'écriture, les connaissances. (P. 47-58).

Cependant, les parents ignorent que ce rôle de socialisation des élèves leur incombe en premier lieu, car ces derniers sont les plus en contact avec eux. En fait, en Afrique,

l'éducation traditionnelle émanant de la famille en tant que première instance de socialisation est fondée sur des valeurs et traditions qui lui sont propres et qui sont transmises de génération en génération. C'est ce que Tertus Zongo, ancien premier Ministre burkinabè, disait en 2009 que « la socialisation est méthodique et commence dès la naissance en famille et se poursuit ensuite à l'école où l'enseignant s'attelle à transmettre aux jeunes les valeurs, les normes et les savoirs ». Il est difficile pour les familles de garantir leur fonction de socialisation en travaillant conjointement avec l'école, du fait que la structure familiale africaine est souvent désarticulée (Ouedraogo, 2020).

De plus, les liens entre la socialisation et le milieu scolaire peuvent différer en fonction des contextes économiques, politiques et culturels. Cette relation pourrait orienter ou défavoriser l'enfant sur plusieurs aspects. Ainsi comme le notent Sovet et al. (2013)

L'élève peut se retrouver tiraillé entre ses désirs personnels et ceux de sa communauté familiale ou clanique, c'est-à-dire entre l'individualisme prescrit par les réformes éducatives et le collectivisme inhérent à ses valeurs culturelles. Ainsi, l'élève se retrouve à devoir concilier son projet personnel aux volontés des membres de sa famille. Cette situation est d'autant plus complexe que la famille offre souvent un soutien financier et psychologique important. Un enfant allant à l'encontre de la volonté de sa famille se retrouverait alors à devoir assumer tout seul ses échecs scolaires et professionnels. (p 9)

Il convient de souligner que la socialisation des élèves au Burkina Faso peut être influencée par divers facteurs sociaux et économiques, y compris les contraintes ou les ressources d'action associés aux contextes familiaux et culturels (Danic, 2012).

Ces éléments peuvent contribuer à l'encadrement de la socialisation des élèves, ce qui pose des interrogations quant à l'efficacité de cet encadrement dans la transmission des normes et des valeurs sociales dans le contexte burkinabè.

1.1.3 L'enseignant, un acteur important de la socialisation des élèves

Le rôle de l'enseignant est essentiel dans la socialisation des élèves. Le développement social, émotionnel et cognitif des élèves est fortement influencé par sa posture, ses interactions et ses principes (Bucheton & Soulé, 2009). En effet, les recherches montrent que l'enseignant(e) est un exemple pour les élèves, influençant leurs comportements et leur perception du monde extérieur, car il provient d'une société qui lui a transmis ses principes et ses valeurs. Cette

attitude de travail basée sur la compréhension et l'écoute des élèves ne diminue pas nécessairement les préoccupations que peuvent ressentir les enseignants vis-à-vis de leur classe (Bel, 2018, p. 12). Donc, le rôle attribué aux enseignant(e)s est de plus en plus large et englobe le développement personnel des enfants, la gestion du processus pédagogique en classe, la métamorphose globale de l'école en une communauté d'élèves, sans oublier les relations avec les communautés locales et l'environnement externe (McKenzie & Santiago, 2005).

Dans les faits, la socialisation des élèves est fortement influencée par le comportement de l'enseignant en classe. Par exemple, son empathie, sa bienveillance et sa capacité à gérer les conflits peuvent contribuer à créer un environnement favorable à l'apprentissage et au développement socioaffectif des élèves. En effet, l'élève nécessite de croire que son professeur est suffisamment approprié pour rectifier ses excès, en particulier ceux liés à l'indiscipline et à la violence (Bel, 2018, p. 5). Pour Jeffrey (2013), « enseigner c'est être autorisé à influencer les élèves pour au moins trois finalités : leur transmettre des savoirs, les préparer à exercer leur pensée critique, comme citoyen et contribuer au développement de leur autonomie intellectuelle et de leur sens de responsabilité » (p 21).

Les échanges quotidiens entre les professeurs et les élèves ont un impact significatif sur l'identité sociale de ces derniers. En effet, les retours et jugements favorables de la part des professeurs peuvent consolider la confiance en soi et la notoriété personnelle. À cet égard, « par l'interaction sociale, l'élève est amené à reconsidérer sa perception des choses pour comprendre celles des pairs. Le rôle de l'enseignant est ici de proposer des situations adaptées aux besoins des élèves ; l'adulte doit sortir l'élève de sa zone de confort habituelle pour l'amener à considérer les représentations de ses pairs » (LeVasseur & Duval, 2013, p. 36).

Enfin, l'enseignant(e) est également un transmetteur de valeurs. Selon Morin (2014, p. 121), « il s'agit de permettre à chaque individu d'acquérir une autonomie, de se prémunir contre l'erreur et l'illusion, de pratiquer la compréhension d'autrui, d'affronter les incertitudes, en somme de le préparer à affronter les problèmes du vivre ». Par ailleurs, l'enseignant(e) diffuse des messages sur la tolérance, le respect, l'engagement et la persévérance via son discours, ses décisions pédagogiques et son comportement (Jaminon, 2024). Ainsi donc, le personnel enseignant participe à la construction du cadre axiologique (ensemble de valeurs) des élèves car les enseignant(e)s, en tant que figures d'autorité, contribuent à inculquer non

seulement des connaissances académiques, mais aussi des normes sociales et des valeurs culturelles aux élèves (Danic, 2012). Richard (2018) soutient que l'enseignant(e) est un passeur culturel incontestable. En effet, l'enseignant(e) en tant que passeur culturel utilise sa pédagogie mais adopte également les bonnes attitudes notamment son ouverture, le respect, l'écoute, l'accueil, la curiosité (Nadeau, 2021). Elle abonde dans le même sens et estime que :

L'enseignant porte la responsabilité d'intégrer la dimension culturelle à l'école par sa façon de transmettre, par sa propre curiosité pour l'apprentissage et par les choix de référents qu'il fait. Avant tout, il doit s'approprier l'approche culturelle de l'enseignement pour pouvoir la mettre en œuvre en classe puisque l'inscription d'éléments culturels dans les programmes d'études « ne peut à elle seule garantir l'enrichissement de ce programme. (p131)

En conclusion, l'enseignant joue un rôle essentiel dans le processus de socialisation des élèves. Sa posture, ses interactions et les valeurs qu'il véhicule contribuent positivement à la construction de la personnalité des apprenants.

1.1.4 Les enseignant(e)s du Burkina Faso : entre engagement professionnel, implication professionnelle et représentation de la socialisation

Les enseignants /enseignantes burkinabè jouent un rôle essentiel dans la transmission des connaissances et des valeurs au sein de la société. Leur engagement/implication professionnel(le) est souvent façonnée par des défis tels que le manque de ressources, les effectifs pléthoriques en classe et les barrières linguistiques (Lauwerier & Akkari, 2015). Aussi, le personnel enseignant notamment les enseignantes, rencontre des difficultés dans leur métier en raison de l'absence de parité au sein du corps enseignant (Djibo & Gauthier, 2020). À cela, s'ajoute le défis de la formation continue des enseignant(e)s minimisée les politiques publiques burkinabè (Kabore-Ouedraogo, 2003). Or ce déficit en formation continue met clairement à nue la problématique de compétences professionnelles. Pour Conombo (2018), inspecteur burkinabè de l'enseignement du premier degré à la retraite, « ceci est dû au contenu de la formation, car, les enseignants tels qu'ils sont formés actuellement, ne reçoivent pas ce dont ils ont besoin pour fonctionner » Enfin, le personnel

enseignant burkinabè travaille dans des conditions précaires en termes de qualité de vie (Lauwerier & Akkari, 2015), ce qui ne les motive pas suffisamment.

Malgré ces obstacles, elles/ils mettent tout en œuvre pour fournir une éducation de qualité et de promouvoir la socialisation des élèves.

La représentation de la socialisation par les enseignants burkinabè englobe non seulement l'acquisition de compétences académiques, mais aussi l'inculcation de normes sociales et de comportements citoyens conformément au programme scolaire (Tall, 2017). Leur rôle dépasse la simple transmission de connaissances, car ils sont fréquemment considérés comme des exemples et des guides pour les jeunes. Selon Mukamurera et al. (2019), « au Québec comme ailleurs dans le monde, le travail enseignant s'est aussi complexifié et alourdi au fil des ans à la suite des transformations économiques, sociales et technologiques, des évolutions des systèmes scolaires, de la diversification des effectifs scolaires et des attentes sociales à l'égard des enseignants ». (P 2). L'exemple du Québec serait inspirant pour le Burkina Faso, en favorisant une intégration plus précise et responsable de la socialisation comme l'une des missions principales de l'école burkinabè. Le système d'éducation du Québec accorde une attention spéciale à la socialisation, en la positionnant en parallèle de l'éducation et de la formation¹ pour constituer les trois objectifs principaux de l'école du Québec (MEQ, 2020). Aussi dans ce nouveau référentiel de la profession enseignante publié par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 2020, la première compétence fait clairement référence à la culture. Par ailleurs, l'enseignant doit « agir en tant que professionnel cultivé, à la fois interprète, médiateur et critique d'éléments de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2020, p. 48). Il s'agit là d'une « double reconnaissance notamment le rôle de l'enseignant comme un passeur culturel et l'école comme un lieu essentiel pour les apprentissages socio émotionnels » (Bowen, 2023). Pour lui, comme la famille, l'école est considérée comme un endroit propice pour le processus de socialisation des jeunes, mais aussi pour le développement de leur bien-être.

Au Burkina Faso, des éléments socioculturels et communautaires ont également un impact sur la socialisation en milieu scolaire. Les enseignant(e)s cherchent à allier les attentes de la société aux objectifs éducatifs, tout en promouvant le respect des diversités culturelles. C'est ce qui démontre la complexité du travail enseignant. Selon Tardif et Lessard (1999, p. 31), l'un des traits majeurs du travail enseignant, « c'est la grande diversité des tâches à accomplir

et leur caractère très différencié qui exige des compétences professionnelles variées » : les activités en classe avec les élèves, la planification de cours, la correction, la surveillance et le contrôle des élèves, la participation à des activités parascolaires, les interactions avec d'autres acteurs scolaires, les relations avec les parents des élèves, la participation à différents comités, etc. L'engagement des enseignant(e)s envers la socialisation des élèves contribue à la formation de citoyens responsables et conscients de leur rôle dans la société burkinabè tel disposé dans la loi d'orientation burkinabè de 2007.

En dépit des défis, les enseignants burkinabè demeurent des acteurs essentiels dans la construction d'une communauté éducative solide et dans la promotion du développement durable du pays. Aussi, Haiat et al. (2023) ont ajouté une composante sociale et affective à la relation enseignant-élèves, la définissant comme une relation éducative : « La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant ». (p.11).

Divers facteurs, y compris les politiques éducatives, les barrières qui entravent l'intégration des enseignant(e)s et les dynamiques communautaires, ont un impact sur les représentations sociales des enseignants au Burkina Faso. Dans la région de Sanmatenga, une recherche a mis en exergue l'importance de la socialisation au sein de la communauté locale où l'établissement scolaire est situé, mettant en exergue l'effet des obstacles locaux sur le processus de socialisation des élèves (Danic, 2012). Les représentations sociales de la réussite scolaire dans un pays en voie de développement ont également été étudiées, mettant en lumière la variété des interprétations basées sur le statut social, le genre et l'environnement géographique (Djibo & Gauthier, 2020).

En résumé, les représentations sociales de la socialisation chez les personnes enseignantes au Burkina Faso sont façonnées par une multitude complexe de facteurs, allant des politiques éducatives aux dynamiques communautaires, et occupent une place importante dans la socialisation des élèves.

1.2 Problème de recherche

Le système éducatif burkinabè s'est adossé sur le modèle colonial français qui, dans la plupart du temps, faisait prévaloir la culture française sur celle des colonies (Ki-Zerbo, 1992; Vallean, 2024). À ce titre, Ki-Zerbo disait que « L'école en Afrique n'est pas encore vraiment une école africaine. C'est un kyste exogène, budgétivore, une usine de chômeurs, un défoliant culturel, une poudrière sociale potentielle » (p. 30). Outre cette dimension historique et coloniale, le Système éducatif au Burkina Faso est influencé par des éléments socio-économiques, linguistiques, géographiques et politiques (Compaoré et al., 2013). Considérée de nos jours comme un outil de développement personnel et communautaire (Compaoré et al., 2013), on se concentre sur les enseignant(e)s pour mener à bien la mission éducative. Ils/elles sont des agent(e)s essentiels dans le processus de socialisation des élèves en ce sens qu'ils sont responsables de l'intégration scolaire des élèves et de la transmission des valeurs sociales (Kyélem et al., 2024).

Cependant, comme le précisent Djibo et Gauthier (2020), les enseignant(e)s sont confronté(e)s à des conditions de travail difficiles, notamment dans les zones rurales où les ressources sont limitées et où les attentes et communautaires élevées. Parfois, les attentes des parents et de la communauté concernant les enseignant(e)s se contredisent, car ils aspirent à ce que l'établissement scolaire soit un foyer d'épanouissement tout en préservant les coutumes locales (Kobiané et al., 2020). Ces normes socioculturelles et de genre peuvent donc entraver la socialisation des élèves, notamment pour les filles. En fait, dans certaines zones, les filles subissent toujours de la discrimination et des préjugés qui restreignent leur accès à l'éducation et leur implication dans les activités scolaires. (Kobiané et al., 2020). De plus, les normes de genre conventionnelles peuvent limiter la capacité des filles à se consacrer aux tâches domestiques, diminuant ainsi leur temps et leur espace pour interagir avec leurs pairs et améliorer leurs aptitudes sociales (Buscatto, 2019). Donc les enseignant(e)s font face à tous ces défis, ce qui complique sinon fragilise le rôle de socialisation. Pour Lauwerier et Akkari (2015) :

Nous pouvons également évoquer des disparités au sein de la profession enseignante, notamment celles liées au genre. Les enseignantes sont généralement sous-représentées dans la profession. La moyenne est de 45 % de femmes en 2006 en Afrique subsaharienne [...] Une femme mariée doit notamment rester auprès de son mari et s'occuper de sa famille, et

par ailleurs souhaite éviter des situations d'agression dans le cadre de sa profession. Pourtant, il a été démontré que les filles sont plus susceptibles de rester à l'école avec des enseignants femmes (p 3).

De surcroît, la situation sécuritaire précaire dans certaines régions du Burkina Faso a également un impact négatif sur la socialisation des élèves avec surtout la fermeture des écoles (Donko et al., 2024). En effet, les attaques terroristes, les déplacements forcés et les affrontements armés perturbent gravement le fonctionnement des écoles et la vie des élèves (Seydou, 2023, p. 100). Dans ces conditions, les élèves ainsi que les enseignant(e)s font face à des traumatismes, à la peur et à l'instabilité, ce qui pourrait entraver leur développement social et émotionnel (Bakyono, 2021). Cette situation éloigne les élèves de leur communauté et de leurs réseaux sociaux, rendant encore plus difficiles leur intégration et leur socialisation (Seydou, 2023, p. 100). Ainsi, cela pose dans la même logique des problèmes d'infrastructures scolaires comme le décrit Seydou (2023):

L'école qui devrait être un lieu sûr d'apprentissage, sécurisé est en proie aux conflits ou aux actes terrorisants des groupes armés terroristes dans cette partie du pays et expose ces jeunes gens en âge scolaire aux risques d'enrôlement par les groupes armés terroristes, aux risques de délinquance et de grand banditisme. Cette situation perturbe la fréquentation, à travers la baisse du nombre d'élèves, la qualité de l'éducation et de l'apprentissage est remise en cause. En raison du mouvement important des personnes déplacées internes (PDI), avec un nombre important d'enfants en âge scolaire. (p 109).

Malgré la complexité de ce phénomène, les enseignant(e)s peuvent contribuer à son aplanissement en misant effectivement sur leur rôle de socialisation.

Ainsi, bien que nous ne redoutions point de l'apport des autres acteurs dans la réussite de la mission éducative, nous avons à l'occasion de notre expérience professionnelle dans l'enseignement post-primaire et secondaire au Burkina Faso, fait le constat que l'exercice de la profession enseignante ne consiste pas uniquement à enseigner ou à dispenser son cours. Comprendre comment et dans quelle mesure l'engagement professionnel façonne les représentations qu'ont les enseignant(e)s de la socialisation scolaire est important pour plusieurs raisons. Premièrement, cela pourrait permettre d'adapter les programmes de formation à la profession enseignante pour mieux préparer ces derniers à leur rôle socialisateur. En effet, lorsque les enseignant(e)s sont reconnus comme des praticiens réflexifs et des producteurs de connaissances, ils participent à la consolidation du patrimoine de savoir indispensable pour métamorphoser les milieux d'éducation, les politiques, la

recherche et la mise en pratique dans le contexte professionnel et au-delà (Defourny, 2021). Super ! Aussi, les enseignant(e)s dans la gestion de la classe font souvent face à plusieurs situations à résoudre notamment les cas d'indiscipline, de violence. Et dans ces conditions, les enseignants débutants ont du mal à gérer ces situations tandis que les enseignant(e)s chevronnés y parviennent (Descoedres & Méard, 2019). Donc l'engagement et l'implication professionnel(le)s semblent avoir un apport positif.

Deuxièmement, une telle compréhension pourrait conduire à l'instauration des politiques éducatives plus efficaces visant à bonifier ou à maintenir le rôle et les responsabilités des enseignants dans l'optique de valoriser leur expertise comme médiateurs culturels et pas seulement pédagogiques. Enfin, cela pourrait contribuer à améliorer le bien-être et le développement global des élèves en favorisant des interactions enseignant-élève plus enrichissantes.

Dans les faits, la littérature consultée suggère que l'engagement professionnel et l'implication professionnelle peuvent influencer la perception qu'ont les enseignants de leur rôle d'agent de socialisation. Au demeurant, les enseignants plus engagés ou impliqués avaient tendance à incorporer efficacement diverses activités dans leurs méthodes d'enseignement pour favoriser le développement des élèves (Mukamurera et al., 2019, p. 12). Cependant, peu d'études se sont penchées spécifiquement sur ce phénomène au Burkina Faso, d'où la nécessité d'une recherche approfondie dans ce contexte.

C'est ainsi que, la compréhension de la manière dont l'engagement professionnel et/ou l'implication professionnelle des enseignants influent sur leur rôle de socialisation revêt une importance particulière pour améliorer les pratiques pédagogiques, socioéducatives et, par conséquent, l'amélioration de la qualité de l'éducation offerte aux jeunes d'où l'importance de ce-sujet de recherche intitulé comme la suivante: ***Socialisation des élèves en milieu scolaire au Burkina Faso : Points de vue des enseignant.es du Lycée Ouezzin Coulibaly de Bobo-Dioulasso.***

Notre projet de recherche vise donc à :

- 1) Dresser un état des lieux de la socialisation scolaire vue par les enseignantes et enseignants ;
- 2) Documenter et à analyser les pratiques mobilisées dans les activités d'enseignement - apprentissage pour promouvoir les valeurs communes à la culture et à la citoyenneté

burkinabè notamment l'hospitalité, la solidarité et la fraternité, le respect des aînés, l'intégrité, l'ardeur au travail et la tolérance, la justice sociale, le dialogue, le pardon, et la résilience.

3) Analyser comment l'école burkinabè, (qui traverse présentement une période tumultueuse de son histoire ponctuée par des changements sociopolitiques ou transformation de certaines matières comme l'Éducation (EC) réintroduite par l'arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF portant réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement post-primaire et secondaire) s'acquitte de sa mission socialisatrice ?

Nous explorerons ces aspects à travers le regard croisé du personnel enseignant.

1.3 Questions de recherche

Les enseignant(e)s au Burkina Faso sont des acteurs principaux du système éducatif. En fait, en plus de l'instruction, ils participent à la socialisation des élèves. Ainsi, notre question générale de recherche s'annonce comme suit : quels regards les enseignantes/enseignants burkinabè portent-ils sur la socialisation des élèves ?

À travers cette question générale, découlent des questions spécifiques :

- Dans quelle mesure des enseignants burkinabè se considèrent-ils comme des agents de socialisation à l'école ? Comment les enseignant(e)s interprètent-ils au quotidien leur rôle d'agent de socialisation ? Comment se positionnent-ils ? Comment orchestrent-ils ce processus de socialisation ? Refusent-ils de jouer ce rôle ?
- Comment les enseignant.es burkinabè se représentent-ils leurs rôles d'agents de socialisation auprès de leurs élèves ?
- Quelles sont les conditions gagnantes pour le développement et le maintien de l'engagement professionnel des enseignant.es en tant qu'agents de socialisation ?
- Quels sont les changements observés dans les pratiques enseignantes et quels en sont les impacts sur la fonction de socialisation de l'école au Burkina Faso ? impacts ont-ils sur la socialisation des élèves ?

Il importe donc d'accéder aux représentations / conceptions de la socialisation à l'école du point de vue des personnes enseignantes afin de comprendre en quoi ces représentations

participent à l'inculcation des valeurs communes promues dans le système éducatif. De plus, le nouvel arrêté ministériel du 3 septembre 2024 les y oblige. En effet, avec cet arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF que l'Éducation Civique (EC) est devenue un module obligatoire à part entière et les cours d'éducation civique sont dispensés au secondaire burkinabè par les professeurs d'Histoire-Géographie et de Français/Histoire-géographie.

1.4 Objectifs de recherche

En nous lançant dans cette recherche, nous avons des objectifs que nous pouvons résumer en deux points essentiels.

1.4.1 Objectif général

- Explorer la façon dont les enseignantes et enseignants s'engagent, se positionnent et définissent leurs rôles et responsabilités comme agents de socialisation en milieu scolaire auprès de leurs élèves.

1.4.2 Objectifs spécifiques

1) Identifier et décrire les pratiques enseignantes déclarées qui promeuvent la socialisation aux valeurs communes en milieu scolaire auprès de leurs élèves.

2) Recenser les prescriptions institutionnelles en lien avec la socialisation des élèves à l'école.

3) Analyser les enjeux et les défis de la mise en œuvre des activités socioéducatives/socio pédagogiques de promotion des valeurs communes à l'école.

Les objectifs de recherche étant connus, il convient d'aborder la pertinence sociale et scientifique de cette recherche.

1.5 Pertinence sociale et scientifique

Ce projet porte sur un sujet encore sous-exploité dans le domaine de l'éducation au Burkina Faso et est d'une actualité réelle étant donné les mutations en cours que connaît le système éducatif burkinabè sur les matières à enseigner. Il permettra de comprendre la dynamique actuelle des transformations dans le curriculum scolaire et de renseigner les autorités

ministérielles sur l'impact du récent arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF portant réintroduction de l'Éducation civique au post primaire et secondaire pour soutenir et orienter les pratiques enseignantes dans les écoles.

1.5.1 La pertinence sociale

L'école est un lieu propice pour la socialisation des apprenants. Le rôle de l'établissement scolaire ne se limite pas à la transmission des disciplines scolaires, mais englobe également le développement socio émotionnel (Yago, 2019, p. 72). Pour lui, « l'école est désormais une instance d'éducation et de socialisation au Burkina Faso ». Aujourd'hui, le Burkina Faso est dans un contexte social précaire comme le résume Yago (2019) en ces mots :

la fragilisation du lien social et les problèmes de coexistence qui en découlent : les frustrations identitaires, l'exacerbation de l'intolérance et les violences multiformes sont l'expression d'une incohérence sociale et sociétale et d'une fragilisation des valeurs sociales de tolérance et de coexistence. (p 83)

Alors dans une situation pareille l'école constitue l'espoir imminent de socialisation puisqu'elle participe à la formation générale des jeunes. De surcroît, la socialisation à l'école est associée aux problématiques de cohésion sociale et de citoyenneté. En tant qu'acteurs essentiels de la socialisation, les enseignant(e)s exercent une influence directe sur les élèves par le biais des interactions, favorisant ainsi le développement de leur identité sociale. Face aux nombreux défis socio-économiques et politiques du Burkina Faso (De Bonneval, 2011, p. 125), l'école peut jouer un rôle stabilisateur en promouvant des valeurs de tolérance, de respect et de coopération. Par conséquent, comprendre comment le personnel enseignant perçoit et met en œuvre la socialisation peut aider à améliorer les pratiques éducatives et à favoriser un environnement scolaire sécuritaire, inclusif et bienveillant.

1.5.2 La pertinence scientifique

L'étude de la socialisation en milieu scolaire burkinabè sur le plan scientifique nourrit notre compréhension des dynamiques éducatives et sociales. Cette étude nous permet de comprendre l'influence des interactions entre enseignants et élèves sur les processus d'apprentissage et de socialisation. Dans le contexte spécifique du Burkina Faso, il y a peu

d'études approfondies dans ce domaine. Donc cette recherche peut être une occasion de faire ressortir des particularités culturelles et/ou contextuelles qui développent le champ de connaissances existant. Aussi, elle peut être utile à la sociologie de l'éducation mettant à nu l'influence des conceptions du personnel enseignant sur leurs pratiques pédagogiques.

Enfin, dans la pratique, cette étude peut avoir des implications pour la formation des enseignants. En effet, en identifiant les perceptions et les pratiques qui une socialisation positive, elle peut suggérer des pistes de solution pour une meilleure formation des enseignant(e)s. Le cadre théorique nous permettra de comprendre davantage la pertinence de cette recherche à travers des concepts centraux bien définis.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Ce deuxième chapitre fera ressortir le cadre théorique et les concepts clés qui se dégagent. Faisant partie de l'ossature du mémoire, le cadre théorique permet de mieux comprendre le sujet de recherche. Alors dans la première partie, il est question de dégager le cadre conceptuel par la présentation et les définitions des différents concepts notamment la socialisation, l'implication/l'engagement professionnel(le) et la représentation sociale de la socialisation. Aussi, dans la multitude de définitions qui sera donnée nous préciserons les définitions retenues dans le cadre de cette recherche ainsi que les liens qui existent entre les concepts. La deuxième partie, consacrée au cadre théorique. Notre étude s'inscrit dans la mouvance des travaux en sociologie de l'éducation : elle vise à présenter diverses théories de la socialisation en milieu scolaire. Il s'agit des théories fonctionnaliste, conflictualiste et interactionniste qui ont chacune connu une ascendance considérable en milieu scientifique. Enfin, nous exposerons le modèle théorie choisie qui convient le mieux au contexte de cette étude au regard du contexte socioculturel et du système éducatif du Burkina Faso.

2.1 Définitions des principaux concepts

Il s'agit de la définition des concepts inhérents à nos questions de recherche : la socialisation en milieu scolaire, rôles que jouent les enseignantes et enseignants en tant qu'agents de socialisation, les notions d'engagement professionnel et/ou implication professionnelle dans la promotion des valeurs communes ou de comprendre le rôle de passeurs culturels que jouent les enseignants afin de mieux intervenir en milieu scolaire dont nous allons définir dans les lignes qui suivent. Il sera aussi question de faire ressortir les liens qui existent entre ces différents concepts.

2.1.1 Socialisation : définitions et conceptualisations

Étymologiquement, selon le dictionnaire La Toupie, la socialisation vient du latin *socialis*, sociable, pour la société, lui-même dérivé de *socius*, associé. Le concept de socialisation renferme plusieurs théories qui sont définies par la tension entre l'intériorisation normative et culturelle et la distanciation critique (Dubet & Martuccelli, 1996). En effet, « le premier a défini la socialisation comme intériorisation normative et culturelle, affirmant ainsi la réversibilité de la subjectivité des acteurs et de l'objectivité du système. Le second groupe de théories privilégie le thème de la distanciation, de l'activité des individus, de l'écart entre l'acteur et le système » (p. 511). Ces définitions montrent que le concept de socialisation est polysémique et multidisciplinaire en ce sens qu'il est présent dans plusieurs domaines scientifiques. Ainsi, pour (Dubet & Martuccelli, 1996), « la socialisation désigne le double mouvement par lequel une société se dote d'acteurs capables d'assurer son intégration, et d'individus, de jets, susceptibles de produire une action autonome ». Pour Castra (2013) « la socialisation désigne les mécanismes de transmission de la culture ainsi que la manière dont les individus reçoivent cette transmission et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale ». La socialisation est perçue donc comme un processus d'apprentissage (Berger & Luckmann, 1996). De plus, selon ces deux auteurs, la socialisation est un processus fondamental par lequel les individus acquièrent les normes, les valeurs, les croyances et les comportements nécessaires pour fonctionner de manière adéquate au sein d'une société donnée. C'est par ce processus qu'un individu intériorise les

éléments socioculturels de son environnement, les transforme en une structure de personnalité unique et s'adapte ainsi à son milieu social (Berger & Luckmann, 1996).

Cependant, Darmon et al. (2018) voient en la socialisation une incorporation de dispositions, et non pas seulement l'intériorisation de normes ou de valeurs. Par conséquent :

Les processus de socialisation comportent effectivement l'intériorisation de normes et de valeurs, mais ne s'y réduisent pas. La socialisation, ce n'est pas seulement la connaissance, qu'on pourrait dire intellectuelle ou mentale, de ce qui se fait ou non dans un milieu donné, des idéaux ou des « codes sociaux » [...] C'est l'incorporation, souvent inconsciente et pratique, de dispositions qui peuvent être des dispositions à penser ou à croire (des valeurs, des représentations, des ethos) mais qui sont aussi des dispositions à agir. (P115 -121)

Par ailleurs, Berger et Luckmann dégagent deux processus principaux de socialisation : la socialisation primaire et la socialisation secondaire.

La socialisation primaire correspond à la période de l'enfance et commence à l'enfance au sein de la famille. Pour Castra (2013), ce processus s'effectue d'abord dans la famille qui en constitue l'instance principale ; son action est essentielle pour la structuration de l'identité sociale. Donc, en intériorisant les attentes et les rôles sociaux, l'enfant développe pratiquement ce qui lui permet de retrouver et d'assumer sa place dans le groupe. Les interactions avec les agents de socialisation tels que les parents, les enseignants, les pairs contribuent donc à développer le statut identitaire et relationnel de l'enfant. Car à cette étape, les jeunes assimilent les attentes et les fonctions sociales fondamentales. Ils acquièrent le langage, les principes fondamentaux de la vie sociale et forment leur personnalité et leur identité (Jellab, 2011). C'est grâce à ce processus complexe que l'enfant acquiert la connaissance et le respect des normes sociales, en distinguant le bien du mal notamment le respect des aînés l'esprit de partage, etc. Cette dimension normative et axiologique de la socialisation fait référence à l'intériorisation des normes et des croyances de la société dans laquelle l'individu se construit (Tay & Bouhon, 2019). En fait, il s'agit d'une socialisation systématique de la jeune génération par les adultes qui vise à inculquer les normes et valeurs qui forment le socle commun de la société (Nicolas, 2022).

Quant à la socialisation secondaire, elle intervient à la suite de la socialisation primaire (Castra, 2013). En effet, pour lui :

la socialisation secondaire se fonde sur les acquis de la socialisation primaire, les prolonge et éventuellement les transforme. Elle permet aux adultes de s'intégrer à des groupes spécifiques (travail, association, parti politique...) ; chaque individu est ainsi socialisé aux

différents rôles sociaux et aux statuts qui seront les siens au cours de sa vie. Si elle est particulièrement intense pendant l'enfance, la socialisation n'est donc jamais achevée, ses résultats sont provisoires et toujours susceptibles d'être remis en question (p 97-98).

L'école, ainsi que les groupes de pairs, le milieu professionnel, les médias, etc., jouent un rôle essentiel dans la socialisation secondaire. Par conséquent, à ce point, les individus acquièrent des savoir-faire, des aptitudes et des fonctions plus spécialisées. Ils apprennent également à se conformer à diverses circonstances sociales et à assumer divers rôles (Jellab, 2011). C'est en cela que la dimension comportementale et pratique de la socialisation prend une grande signification, puisque les acquis concrets influencent les habitudes et les rituels d'une personne. Cependant, dans le processus de socialisation, l'individu ne joue pas uniquement une fonction passive en assimilant les influences de son milieu. En effet, il développe dans le même sens des aptitudes critiques et réflexives face aux normes qu'il intériorise et aux attentes de la société (Darmon et al., 2018), d'où l'importance de la dimension critique et réflexive du processus de la socialisation.

De toutes ces différentes définitions présentées, celle de Berger et Luckmann (1996) semble nous convaincre en ce qui concerne notre étude, car notre étude s'intéresse à la socialisation des élèves par les enseignants. En fait, selon eux, la socialisation est un processus fondamental par lequel les individus acquièrent les normes, les valeurs, les croyances et les comportements nécessaires pour fonctionner de manière adéquate au sein d'une société donnée. Ce rôle qui incombe à la famille l'est autant que les enseignants et contribue au développement global des élèves.

Ainsi, comme le montre l'image ci-dessous, la socialisation se fait à plusieurs niveaux avec différents agents. Par ailleurs, à l'école, une bonne socialisation passe par une implication professionnelle et un engagement infaillible de l'enseignant vers ses élèves.

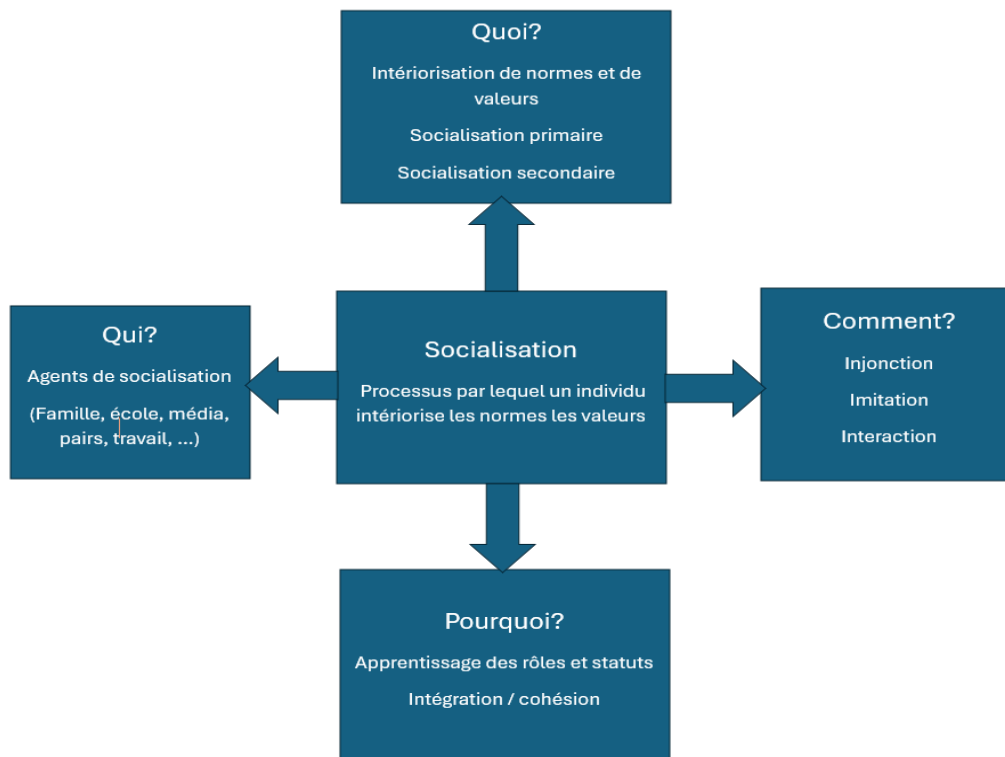


Figure 1: La socialisation : étapes et agents selon le site (Lesbonsprofs.com) consulté le 5 mai 2024

2.1.2 Les concepts d'engagement/d'implication professionnel(le)

Cette partie définit dans un premier temps les concepts d'engagement/d'implication professionnel(le) et dans un deuxième temps, les distingue.

2.1.2.1 Définitions et conceptualisation de l'engagement professionnel des enseignant(e)s

L'engagement professionnel est un concept polysémique ayant fait l'objet de définitions dans la littérature. Par ailleurs, ce concept a été introduit dans la littérature scientifique dans les années 1990 et continue toujours à propager dans la communauté scientifique (De Ketele et al., 2015). Il est plus judicieux d'examiner l'étymologie du mot engagement avant toute définition du concept. Pour Guillemette (2006) :

Engagement révèle d'abord qu'il est le substantif correspondant au verbe « engager » et donc qu'il désigne l'action indiquée par ce verbe. Pour faire l'étude étymologique du substantif « engagement », il faut faire d'abord celle du verbe « engager ». On découvre alors que ce verbe est formé du préfixe « en » et du mot « gage ». Le préfixe « en » est utilisé dans le même sens que le préfixe « in » au sens latin de « dans » et non pas au sens privatif qu'il peut avoir en français (et non en latin), comme dans « inculte ». (p19)

À partir de ces éléments, Guillemette définit l'engagement comme « l'action qui consiste à introduire un gage ou, en d'autres mots, à mettre quelque chose en gage ». Pour Kaddouri (2011), l'engagement :

désigne l'état d'une personne prise dans une situation d'où il lui est impossible de s'extraire sans perdre de sa position, de son statut et de ses ressources mobilisées. L'état d'irréversibilité est atteint, car la personne est entrée dans la situation plus avant qu'il ne faudrait, et s'en sortir risque d'être coûteux tant au niveau subjectif qu'objectif. (p.73)

Cette définition fait ressortir « trois sens à l'engagement : le premier exprime une valeur, le second une contrainte et le troisième un amorçage » (Kaddouri, 2011, p. 72). À travers ces définitions, il ressort que l'engagement peut donc compris comme un gage, un acte ou une action, une obligation, une conduite (Ndoreraho, 2014, p. 43)

Le concept d'engagement peut être défini aussi comme le lien psychologique fort qu'un individu développe envers son organisation ou son travail (Barroso da Costa & Loye, 2016). Ainsi pour, eux :

L'engagement affectif est une identification émotionnelle avec la profession, un intérêt à continuer et à progresser dans la carrière choisie. L'engagement calculatif est le sentiment d'être attaché à une profession et se produit quand le professionnel sent qu'il a fait un investissement important dans sa carrière qui serait perdu ou qui serait peu utilisé dans une autre profession. L'engagement normatif est lié à la perception individuelle des coûts associés au changement de profession. L'engagement normatif résulte d'un sentiment d'obligation de continuer dans la profession. (P. 29)

Ainsi, ce concept implique l'engagement affectif, l'engagement calculatif ou continuatif et l'engagement normatif. Il est clair qu'on est engagé envers une organisation ou un travail avec un lien psychologique. Cette définition de l'engagement s'aligne à celle de Brault-Labbé et Dubé (2010) pour qui, « l'engagement est un concept multidimensionnel, dont les composantes, au nombre de trois, représentent des forces psychologiques qui interagissent pour favoriser chez l'individu le maintien d'une ligne de pensée ou d'action envers une personne, une activité ou un projet qui lui tient à cœur » (p.81).

De plus, l'engagement au travail constitue une forme d'engagement professionnel (De Ketele et al., 2015). Il se définit « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis à vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle » (De Ketele, 2013, p. 11) . De cette définition il est évident que les enseignants sont des professionnels engagés dans leur profession, ont des droits et devoirs envers elle, ce qui leur permet de construire leur identité professionnelle et personnelle. Pour De Ketele (2013, p. 11) l'engagement professionnel « réfère essentiellement aux pratiques et aux tâches professionnelles réellement exercées, avec en arrière-fond les pratiques et les tâches qui relèvent des caractéristiques de la professionnalité émergente ». En effet, l'enseignement étant une profession, les enseignant(e)s de par leurs actes ou actions, s'y engagent, s'y attachent, s'identifient, se perfectionnent et y trouvent motivation et de satisfaction non négligeables (Morency et al., 2023). Cela implique leur attachement psychologique à l'enseignement comme métier de contact avec les jeunes, de relation d'aide et de transmission des connaissances (Ndoreraho, 2014). D'ailleurs à ce propos, De Ketele (2013, p. 9) rappelle que l'engagement professionnel consiste à « mettre en gage quelque chose de soi-même pour obtenir en échange un bien matériel (comme un salaire) ou immatériel (comme différentes formes de reconnaissance); cela suppose de celui qui met en gage et de celui qui le reçoit des responsabilités et des obligations». Cependant, l'engagement professionnel a plusieurs composantes notamment le sur engagement, le sous-engagement qui impactent le travail du professionnel (Morin et al., 2013).

Selon ces auteurs :

« Le sous-engagement professionnel se définit par : 1) un manque d'énergie pour réaliser les activités liées à la profession (force motivationnelle) ; 2) une perte ou un manque d'intérêt et d'importance accordés au travail (force affective) ; et 3) un envahissement face aux aspects négatifs du travail, accompagné d'une intention de quitter son emploi (force cognitive comportementale) » (p573)

Le sous-engagement est donc un état de démotivation de l'individu dans son travail (Claire, 2021). Selon elle, « L'individu s'investit peu, éprouve des difficultés à surmonter les épreuves et ne se sent pas capable de mener à bien ses actions » p31. Cette situation peut

entraîner le désengagement, car le travailleur manque d'énergie et d'intérêt (Brault-Labbé & Dubé, 2008).

Morin et al. (2013) quant à eux définissent le sur engagement au travail comme :

« 1) un intérêt prépondérant et excessif pour le travail et un nombre restreint d'intérêts de vie autres ; 2) une persistance compulsive dans les tâches reliées au travail ; et 3) l'impression de négliger des aspects importants de sa vie personnelle à cause de son travail » (p.573)

Cette définition montre bien que le sur engagement est lié à une charge de travail élevée, ce qui peut entraver la capacité décisionnelle du travailleur (Machado et al., 2015). Aussi, d'après Claire (2021, p. 31), « le sur engagement est un état excessif qui déséquilibre la vie du sujet. Ce dernier préfère se donner corps et âme, investissant toute son énergie au détriment de sa santé ». Le sur engagement peut aussi installer le stress chez le travailleur, ce qui peut à la fois diminuer son engagement et engendrer un risque de dépendance au travail (Nickum & Desrumaux, 2023). Dans ces conditions, la charge du travail devient élevée sur le travailleur affectant ainsi sa capacité décisionnelle (Machado et al., 2015).

Enfin l'engagement optimal est l'engagement le plus pérenne, car totalement équilibré, l'individu arrive à fournir des efforts constants et rationalise la situation même s'il rencontre des obstacles (Claire, 2021). Il devient évident que l'engagement optimal est le mieux pour le personnel enseignant. Ce type d'engagement leur permet de rester concentré et constant sur leur travail.

De toutes ces définitions, celle de Barroso da Costa & Loye retient le plus notre attention dans la mesure où la profession enseignante constitue un engagement professionnel. Aussi, les enseignants engagés dans leur profession s'y identifient fortement et présentent un vécu professionnel contenant davantage de moments plaisants que ceux qui ne s'identifient pas à leur profession (Barroso da Costa & Loye, 2016).

2.1.2.2 Définitions et conceptualisations de l'implication professionnelle des enseignant(e)s

Le concept de l'implication professionnelle, a fait l'objet de plusieurs études dans la sphère scientifique. Ainsi, d'après Malki et al.(2021) :

L'implication est un concept, traduit de l'anglais « work commitment », mobilisant les chercheurs au début des années 1970 et ayant apparu dans la recherche française dans les années 1980. L'implication au travail permet de clarifier le lien qu'entretient l'individu avec son travail. Un individu dit impliqué considère son travail telle une expérience à travers laquelle il s'identifie. (p427)

Selon Meyer et al (1993) cités par (Demery-Lebrun, 2007, p. 7), « l'implication est un état psychologique 1/ qui caractérise la relation entre un individu et une cible (par exemple l'organisation, le métier, etc.), 2/ qui a des conséquences sur la décision de rester membre ou non de cette cible ». De cette définition, on retient trois dimensions qui sont d'ordre affectif ou émotionnel, normatif et continu. Ainsi pour Demery-Lebrun (2007) :

La dimension affective de l'implication se rapporte à l'attachement émotionnel de l'individu, à son identification et à son engagement envers une cible donnée. La dimension de continuité de l'implication repose sur la conscience des coûts associés à quitter cette cible. Enfin, la dimension normative se fonde sur un sentiment d'obligation envers cette cible. (P7)

Plus tard, Mias et al. (2010, pp. 133-145) définissent l'implication professionnelle « comme la manière d'être, de s'exprimer et d'agir dans le champ professionnel en fonction de l'activation des trois dimensions SRC :

- Le sens et la signification que construisent les individus en interaction et en lien avec les contextes et avec les collectifs dans lesquels ils sont immergés ;
- Les repères historiques, identitaires et représentationnels sur lesquels ils se fondent pour se guider ;
- Le sentiment de contrôler leurs actions dans la confrontation de leur place singulière dans des rapports socialement situés ».

Cette définition traduit également que l'implication professionnelle est multi-dimensionnalisée et peut concerner tant les attitudes que les comportements du professionnel (Safy, 2011).

À partir de ces définitions, l'implication au travail traduit cette force qui influence le travailleur dans son comportement vis-à-vis de son travail (Malki et al., 2021), car être impliqué dans une activité professionnelle, c'est être plié dans ladite activité, c'est donc être dedans (Mias, 2013). L'implication professionnelle désigne également l'ensemble des manières d'être et d'agir mises en œuvre par un ou des professionnels d'un même corps de métier (Rougerie, 2019). Monceau (2012, p. 15) rappelle que cela concerne « l'ensemble

des relations que le sujet entretient avec la profession (pensée comme une institution ayant sa dynamique propre) à laquelle il « appartient » et avec les autres institutions dans lesquelles ou en lien avec lesquelles il exerce sa profession ».

Toutes ces définitions montrent la complexité du concept d'implication professionnelle. Ainsi l'implication professionnelle peut être définie comme le lien psychologique qui unit un individu à sa profession ou à son métier (Malki et al., 2021; Meyer et al., 1993), l'état d'une personne qui est impliquée dans son travail ou dans son organisation (Lac et al., 2010; Mias, 2013). Elle est aussi le processus par lequel les objectifs de l'organisation et ceux de l'individu s'intègrent de plus en plus (Pesqueux, 2024) . Cependant, dans le cadre de notre recherche, nous retenons celle de Meyer et al. (1993) selon laquelle l'implication est un état psychologique qui caractérise la relation entre un individu et une cible (par exemple l'organisation, le métier, etc.), qui a des conséquences sur la décision de rester membre ou non de cette cible. En effet, l'enseignement est un métier dans lequel les enseignant(e)s s'impliquent.

2.12.3 Distinction entre implication et engagement professionnel(le)

Le concept d'implication peut être confondu avec le concept d'engagement, car l'implication relève de l'engagement qui représente le lien existant entre l'individu et ses actes dans leurs composantes affectives et cognitives (Neveu, 1993). Là se traduit la différence par le lien entre l'individu et son organisation ou travail. Comme le notent Malki et al. (2021), « Au sens strict, l'engagement envers l'organisation suscite un accord implicite entre les deux parties. Un individu engagé ne peut plus se renier ou désister, il prend position puis agit conformément à ses convictions » (p 437).

Dans le contexte de ce travail, ces deux notions prennent une grande importance étant donné que le domaine pédagogique demande un engagement et une implication de la part du professionnel dans son travail. Ainsi, lorsqu'un individu s'engage, il s'implique activement et démontre son investissement personnel dans le travail à effectuer, témoignant de sa persévérance (Frajerman, 2008). De même, les personnes impliquées éprouvent un sentiment de responsabilité par rapport à leur travail (Buldrini, 2024).

2.1.3 Le concept de représentations sociales de la socialisation

La notion de représentation a d'abord été utilisée par Émile Durkheim sous le concept de représentations collectives et individuelles qui par la suite a été remis en lumière par Moscovici au début des années 1960 sous une appellation nouvelle, celle de représentation sociale. (Jadoulle, 2020, p. 152). Moliner et Guimelli (2015) notent :

À l'occasion de ce travail, Moscovici va jeter les bases de sa théorie des représentations sociales. Pour ce faire, il s'inspire d'une vieille notion celle de représentation collective proposée en 1898 par le sociologue français Émile Durkheim [...] Pourtant, Moscovici s'en empare pour la faire évoluer et son travail suscite l'intérêt d'un petit groupe de psychologues sociaux qui contribueront à faire revivre la notion de représentation. (P13).

La notion de représentation a fait l'objet de plusieurs définitions. Pour Jodelet (1991) :

La représentation est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle n'est pas le simple reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques (p. 36).

À travers cette définition, la représentation peut être comprise comme un système de perception dans lequel les modèles, les points de vue, les normes, les convictions, les comportements et les valeurs d'un groupe social interagissent constamment (Boubakour, 2010, p. 16; Guimelli, 2009) . Dans ce cas, la représentation sociale est vue comme un processus et un contenu (Dany, 2016). Car c'est « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1987, p. 64) cité par (Dany, 2016, p. 2). Ce dernier soutient que « C'est le caractère « concret » du contenu comme expression de la représentation qui contribue à envisager qu'il est plus « simple » d'accéder à ce qui exprime la représentation, à ce qui lui confère un statut de « réalité » re-présentée, tangible et observable dans l'espace psychosocial » (p. 3). Ainsi la représentation sociale du rôle de socialisation assuré par des enseignant(e)s renvoie au contenu de leurs pratiques de socialisation, ce qui constitue une réalité perceptible. Par ailleurs, l'interprétation ou la perception de l'environnement social par les individus et les groupes influencent leurs comportements et leurs relations (De Carlos, 2015).

Immongault et Lapointe (2017, p. 6) mentionnent que « Pour Durkheim, les représentations collectives apparaissent comme des sortes d'idéations sociales différentes de la représentation individuelle et renvoient à ce qui a été évoqué, élaboré collectivement ».

Moscovici (1984, p. 132) cité par (Fregonese & Ratinaud, 2020) voit en la représentation sociale :

Une manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle projette et qui guide son comportement. Et corrélativement (la RS est) l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent (p. 23)

En fait, en psychologie sociale, la majorité des scientifiques considèrent la représentation comme un type de connaissance concret qui connecte un individu social à un objet social (Abdelfettah, 2020).

Pour Jodelet (1991, p. 668), est « une représentation sociale est une « forme de connaissance courante, dite de « sens commun », caractérisée par les propriétés suivantes :1. elle est socialement élaborée et partagée ; 2. elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communications ; 3. elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné. ».

Cette définition de Jodelet a une vision globale de la représentation sociale et nous paraît convaincante, car les représentations sociales constituent une construction importante de la réalité et servent d'indicateur pour déterminer les connaissances élaborées et exploitées par le groupe de professionnels (Abdelfettah, 2020). En fait, en psychologie sociale, la majorité des scientifiques considèrent la représentation comme un type de connaissance concret qui connecte un individu social à un objet social.

2.1.4 Socialisation, engagement/implication professionnel(le) et représentations sociales

La socialisation des élèves par les enseignants(e)s, l'engagement professionnel et l'implication professionnelle des enseignant(e)s sont des concepts qui présentent des liens et s'influencent mutuellement. La socialisation des élèves l'une des missions fondamentales de

l'école et est indispensable à l'apprentissage des savoirs disciplinaires (Gal-Petitfaux & Vors, 2008; MEQ, 2020). Les enseignant(e)s étant des professionnel(le)s engagé(e)s reconnaissent l'importance de la socialisation des élèves et contribuent à sa mise en œuvre (Caira, 2022). Ainsi, c'est un engagement à travers des actions concrètes suivantes qui favorisent l'intégration sociale de tous les élèves :

- La mise en place d'interventions ciblées pour favoriser la socialisation
- L'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves
- La collaboration avec les autres intervenants scolaires
- Le développement continu des compétences en gestion de classe et en soutien socio émotionnel (Gal-Petitfaux & Vors, 2008, p. 112).

L'implication professionnelle des enseignants facilite leurs pratiques de socialisation (Kirmi & Insaf, 2021). En effet, les enseignant(e)s impliqués sont plus susceptibles de mettre en œuvre un large répertoire de pratiques de socialisation, allant de l'enseignement explicite des habiletés sociales à l'utilisation de pédagogies coopératives (Steichen, 2014). D'après Legros (2020), ceux qui s'impliquent toujours dans leur activité assouviennent un besoin de réalisation de soi à travers l'aide qu'ils apportent à une population fragile. Pour Steichen (2014) cette implication professionnelle des enseignants se manifeste par :

- La mise en place d'interventions ciblées pour favoriser la socialisation
- L'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves
- La collaboration avec les autres intervenants scolaires
- Le développement continu des compétences en gestion de classe et en soutien socio émotionnel (pp. 158-177).

De même, l'implication ou l'engagement professionnel(le) des enseignant(e)s semble intimement associé à leurs perceptions sociales. En réalité, un engagement ou une implication professionnel(le) intense pourrait les pousser à questionner et modifier leurs perceptions sociales, en particulier en ce qui concerne les méthodes d'enseignement et leurs rapports avec les élèves (Perez-Roux, 2012).

Enfin, les représentations sociales des enseignant(e)s contribuent à améliorer leurs pratiques de socialisation. En effet, les perceptions des professeurs concernant la socialisation des élèves peuvent les inciter à favoriser et orchestrer des échanges bénéfiques entre les élèves, comme par le biais d'une pédagogie collaborative (Reid, 2006; Reverdy, 2016). Aussi, les

enseignant(e)s consciemment ou non, influencent les élèves puisqu'ils leur transmettent des valeurs et normes sociales (Saunier, 2020).

La socialisation des élèves, l'engagement et l'implication professionnel(le) des enseignants ainsi que leurs représentations se recoupent et contribuent tous à la réussite de la mission de l'école. La socialisation scolaire a fait l'objet de plusieurs théories qui ont favorisé son influence.

2.2 Cadre théorique

Dans cette partie, l'objectif est de faire ressortir les théories qui permettent de comprendre notre problème de recherche. Ainsi, dans ce cadre théorique, il sera traité de la théorie fonctionnaliste, de la théorie conflictualiste et celle interactionniste.

2.2.1 La théorie fonctionnaliste

La théorie fonctionnaliste est l'œuvre du sociologue français Émile Durkheim qui s'est intéressé à la façon dont la société maintient l'ordre social à travers son concept de « solidarité sociale » (Phạm, 2020). En effet, la solidarité unit les individus d'une société, ce qui constitue pour Durkheim le ciment social (Mesure, 2017) pour assurer sa cohérence et sa stabilité (N'cho et al., 2023, p. 43). Plus tard, Talcott Parsons et de Robert King Merton à travers leurs travaux ont contribué au rayonnement de théorie fonctionnaliste de la socialisation (Lechartre, 2023). Rocher (1972) cité par Lechartre (2023, p. 87) admet que Parsons défendait l'idée selon laquelle l'action sociale n'est pas le fruit du hasard car elle obéit à un certain ordre et à des règles qui facilitent la compréhension de l'interaction et du fonctionnement conjoint des divers éléments.

Merton quant à lui, voit dans la socialisation l'acquisition des normes et valeurs d'un groupe qui détermine les statuts et les fonctions associés (Saint-Martin, 2013). Ainsi pour lui, il y a d'une part la socialisation normative basée sur des interactions directes et actuelles avec un groupe et d'autre part la socialisation anticipatrice qui est une préparation proactive pour rejoindre un groupe futur (Dubar, 2022; Lechartre, 2023).

Pour le fonctionnalisme, la société est un système complexe dans lequel toutes les parties contribuent à son fonctionnement (Lechartre, 2023, p. 87). C'est dire que les institutions, les

structures, les individus de la société travaillent ensemble pour garantir la stabilité et le bien-être collectif (Comoretto, 2015). Puisque pour Durkheim, les familles contemporaines, de dimension limitée, ne peuvent plus inciter l'enfant à adopter des normes impersonnelles, or la classe, une petite entité sociale, est en capable (Rayou, 2015). Par ailleurs, « l'intégration et la régulation sociales sont ainsi les deux dimensions d'un processus de socialisation (au sens d'éducation) qui est la condition même de la cohésion sociale dans la théorie durkheimienne » (Brun, 2022, p. 5). Tonyeme (2022) emprunte cette définition de l'éducation chez Durkheim (1992):

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné... (p 97)

À travers cette définition, il est évident que l'éducation s'acquiert d'où la nécessité de la discipline scolaire aujourd'hui pour la socialisation de l'enfant (Tonyeme, 2022).

Pour Bouvier (2007) :

À la base, les fonctionnalistes reconnaissent à l'école un double rôle, une fonction de transmission d'une morale et de valeurs aussi bien que de savoirs, qui est d'abord une fonction de socialisation. Aussi l'école assure la sélection des individus d'une société pour les différentes positions sociales qu'occuperont éventuellement les élèves. (p 251)

Et dans la même logique, Parsons définit la socialisation comme l'intériorisation des normes sociales et, d'un point de vue fonctionnaliste, comme l'entraînement des individus pour assumer efficacement leurs responsabilités collectives (Bales & Parsons, 2014). De plus, l'école est destinée à faciliter la réalisation de la fonction sociale de régulation et de contrôle afin de garantir la durabilité du statu quo (Abraham, 2024, p. 3). Par conséquent, l'individu se socialise en assimilant des valeurs, des normes et des comportements qui le rendent identifiable sur la scène sociale (Dubar, 2022).

En définitive, le fonctionnalisme a eu du succès en fournissant une vision singulière du fonctionnement des sociétés et des systèmes politiques en tant qu'ensembles intégrés de la socialisation (Charlier & Croché, 2021). Aussi, il fait souvent une analogie entre la société et un être vivant, chaque institution assumant une fonction particulière, tout comme les organes d'un corps humain (Paugam, 2023). Cependant, cette théorie n'a pas fait l'unanimité en ce sens qu'elle a eu des critiques des défenseurs des théories conflictualistes et

interactionnistes (Lechartre, 2023). En fait, la théorie a reçu des critiques pour sa focalisation excessive sur la stabilité, négligeant par conséquent les facettes du changement social et du conflit (Baratta, 1982; Delas & Milly, 2015).

2.2.2 La théorie conflictualiste

Bourdieu et Passeron sont les grandes figures de la théorie conflictualiste (Bouvier, 2007). Bourdieu dans ses travaux, a développé le concept de l'habitus (Bourdieu, 1986) qui existait déjà chez Aristote à travers l'hexis (Lechartre, 2023). Bourdieu soutient en fait que « l'habitus est le résultat de compétences qui réalisent des actions pratiques qui ne sont pas toujours réalisées et perçues comme une capacité qui semble naturelle et se développe dans la société » (Kurniawati & Yulianto, 2024, p. 71). En tant que résultat de la socialisation des personnes et de leurs parcours sociaux, l'habitus participe donc activement à la formation des conduites ordinaires (Lechartre, 2023). À Bourdieu (1986, p. 40) de noter que « l'habitus est ce qui fait que les agents qui en sont dotés se comporteront d'une certaine manière dans certaines circonstances ».

Critiquant les fonctionnalistes, les conflictualistes trouvent que l'école participe à la reproduction des inégalités sociales (Sinatra, 2022). En effet,

les travaux sociologiques de Bourdieu présentés dans la partie Cadrage théorique : concepts systémiques nous permettent de comprendre comment les institutions scolaires peuvent produire des formes de discrimination implicites. Dans ce cadre-là, c'est la violence symbolique qui est mise à l'œuvre puisqu'elle explique des processus discriminatoires inconsciemment activés. C'est aussi par le biais des capitaux culturels que les inégalités scolaires peuvent se déployer. Les élèves entrent dans la scolarisation avec un capital culturel plus ou moins familier avec les attentes et les implicites de l'école. Les différences de traitement s'exercent dans les systèmes éducatifs à l'encontre de ceux/celles qui ne disposent pas d'un capital culturel proche du capital scolaire (p. 74)

Les inégalités scolaires sont donc le résultat des discriminations implicites et de la violence symbolique puisque les élèves qui ne possèdent pas un patrimoine culturel en adéquation avec les attentes du milieu scolaire se retrouvent constamment dans le désavantage. À Bouvier (2007, p. 252) d'étayer :

Cette théorie, c'est tout particulièrement la violence symbolique inégalement imposée par l'école aux différentes classes sociales qui est responsable de ce phénomène. Cela se fait surtout par le niveau de langage inégalement mal compris. De sorte que les classes sociales supérieures, par le niveau de langue plus relevé utilisé à la maison et dans les différentes activités culturelles auxquelles elles ont davantage accès dès le jeune âge, sont inévitablement reproduites par l'école. De la même façon, les classes sociales inférieures sont constamment pénalisées et condamnées à demeurer au bas de l'échelle sociale (p 252).

À travers cette citation, Bouvier rejoint la théorie de la violence symbolique de Bourdieu et dépeint la manière dont l'école, par le biais d'un langage plus complexe, favorise les couches supérieures et maintient les disparités sociales par le tort aux couches inférieures. Friant (2006, pp. 22-31) présente ces inégalités comme suit :

- L'école impose une culture de classe dominante, considérée comme légitime et universelle.
- Les élèves issus des classes dominantes possèdent un habitus plus proche de la culture scolaire, leur conférant un avantage significatif.
- L'école évalue les compétences de manière apparemment neutre, mais en réalité favorise ceux qui maîtrisent déjà les codes culturels dominants.
- Ce processus conduit à une « violence symbolique » où les dominés intériorisent la légitimité de leur propre exclusion.

Allant dans le même sens, Jourdain et Naulin (2011) mentionnent que l'école contribue à la perpétuation des disparités sociales et les justifie à travers un discours méritocratique au lieu de promouvoir l'égalité des opportunités. Ainsi, l'école convertirait le patrimoine distinctif de certaines normes culturelles en disparités sociales et justifierait ces disparités par le mérite personnel des élèves (Jourdain & Naulin, 2011).

En résumé, la théorie conflictualiste de la socialisation fournit un cadre d'analyse efficace pour appréhender comment les institutions scolaires peuvent maintenir les disparités sociales (Abraham, 2024). Par conséquent, un examen critique des méthodes d'enseignement et des stratégies pédagogiques s'avère nécessaire dans le but de favoriser une véritable égalité des opportunités (Boucher et al., 2024).

2.2.3 La théorie interactionniste

Née aux États-Unis dans les années 1930, la théorie interactionniste a été développée par Herbert Mead qui donne « une nouvelle vision du monde : il n'existerait pas une réalité purement objective ; le monde serait plutôt construit par les interprétations des individus qui interagissent et échangent des symboles, tels que les gestes, les paroles ou les attitudes » (Liu, 2021, p. 35). En effet, Mead (1934) met au cœur de la socialisation, car il est un acteur clé à la constitution du soi (self). Selon Bedoin et Janner-Raimondi (2024, p. 71), « c'est à travers la différenciation et l'identification avec autrui que l'individu construit son identité personnelle et sociale ».

Les travaux de Mead ont favorisé l'ascension de l'interactionnisme symbolique surtout avec les sociologues de l'école de Chicago entre autres Becker, Blumer, Goffman, Strauss et autres (Lechartre, 2023; Mathijsen, 2024; Sinatra, 2022). Mathijsen (2024) précise :

S'ils se distinguent par leurs approches, leurs domaines d'application et leurs méthodologies ; leur point commun réside dans l'idée que la réalité sociale est façonnée par les interactions continues et les négociations entre les individus, un concept central à l'interactionnisme symbolique. (p30-31)

L'interactionnisme symbolique souligne l'importance des échanges sociaux et de leur influence sur le monde réel (Mathijsen, 2024, p. 30)

2.2.4 La théorie de l'efficacité perçue choix discutable (l'auto-efficacité)

La théorie de l'efficacité perçue, encore appelée sentiment d'efficacité personnelle, a été élaborée par le psychologue Bandura (1977). Selon cette théorie, le sentiment d'efficacité personnelle c'est la croyance faite par l'individu en sa capacité à réaliser ou non une tâche dans un contexte donné et le sentiment que ses actions produiront les résultats escomptés (Bandura, 1986). En effet, ces croyances exercent une grande influence sur les choix, les efforts, la persévérance, la résilience et le niveau de réussite des individus (Gaudreau, 2013). Cette théorie s'applique dans de nombreux domaines, notamment l'éducation, la santé, le sport, etc. (Rondier, 2004). Le sentiment d'efficacité personnelle présente selon (Rondier, 2004) quatre principales sources :

L'expérience active de maîtrise est une des sources les plus influentes sur la croyance en l'efficacité personnelle [...] Plus un individu vivra un succès lors de l'expérimentation d'un comportement donné, plus il sera amené à croire en ses capacités personnelles pour

accomplir le comportement demandé. L'expérience vicariante ou l'expérience indirecte consiste en un apprentissage qui repose sur le phénomène des comparaisons sociales, c'est-à-dire sur l'observation. La persuasion verbale signifie qu'à travers des suggestions, des avertissements, des conseils et des interrogations, les participants peuvent être amenés vers la croyance qu'ils possèdent le potentiel pour effectuer avec succès le comportement qui, autrefois, les embarrassait. (pp. 475-476).

2.2.5 Modèle théorique choisi

Considérant le cadre socioculturel et le système d'éducation du Burkina Faso, nous trouvons que la théorie interactionniste est la plus persuasive parmi toutes celles exposées précédemment. En fait, cette théorie nous enseigne que nous apprenons des autres et vice versa dans nos différents rapports. Aussi, face à chaque situation l'individu apprend, se construit et se développe, acquiert de l'expérience. Le schéma ci-dessous explique le lien établi. Ainsi, l'engagement professionnel et l'implication professionnelle influencent le rôle de socialisation des enseignants.

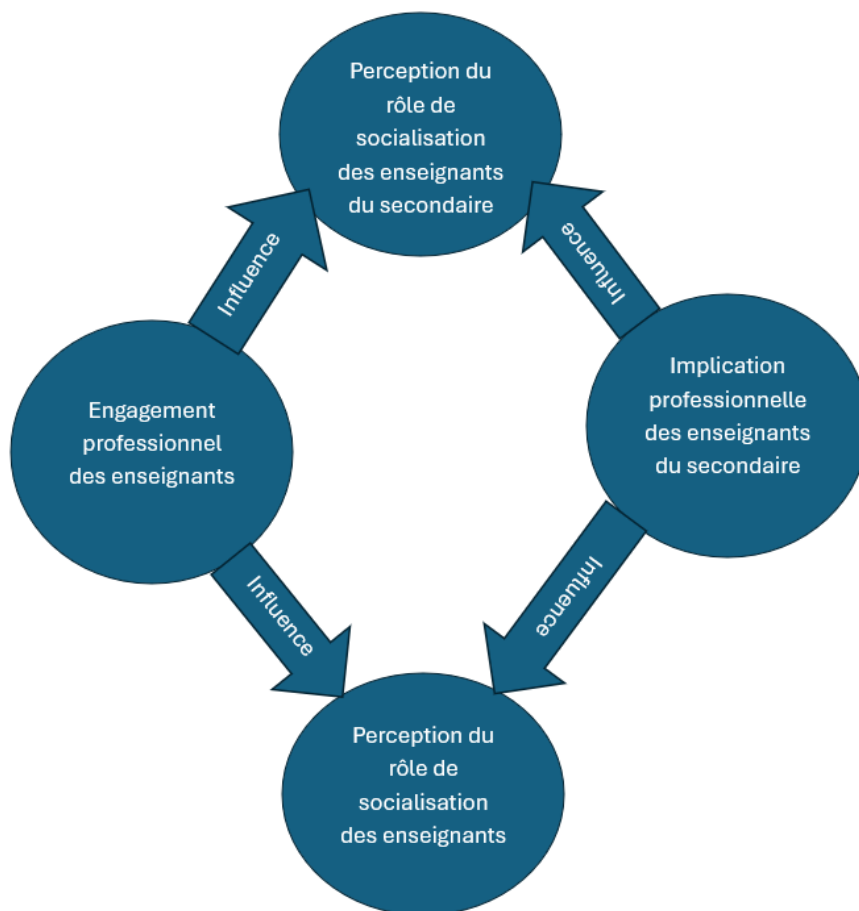


Figure 2:Schéma conceptuel de la recherche Dolbayne SOURA, 2024

Ce chapitre a fait le point sur le cadre théorique et conceptuel. Nous avons d’abord défini les concepts-clés de la recherche entre autres le concept de socialisation, les concepts d’implication/ d’engagement professionnel(le) et le concept la représentation sociale de la socialisation. Ainsi, ces concepts présentent des liens suffisamment étroits, ce qui contribue à la réussite de la mission de l’école en tant lieu de socialisation des jeunes. Puis, nous avons exposé le cadre théorique avec les théories de socialisation telle la théorie fonctionnaliste, la théorie conflictualiste, la théorie interactionniste. De toutes ces théories, celle interactionniste convient la plus avec notre étude puisqu’elle prend en compte tout ce qui favorise la formation globale l’individu. La suite de cet exposé du cadre théorique et conceptuel nous conduit au prochain chapitre du travail qui présentera la méthodologie de la recherche de

terrain dont la nature de l'étude, la population à l'étude, les caractéristiques des participants, l'instrument de collecte des données et le processus de traitement et d'analyse de données.

CHAPITRE 3

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre décrit la démarche méthodologique empruntée dans la réalisation de cette étude. Notre défi consiste à appréhender la conception de la socialisation en milieu scolaire par le personnel enseignant du point de vue de ces derniers afin de découvrir les formes individuelles ou collectives de leur compréhension de ce processus. Notre objectif n'est pas de valider des hypothèses mais plutôt de laisser émerger les informations sur le rôle des personnes enseignantes dans la socialisation des élèves. Dans ce chapitre, nous exposerons tour à tour l'approche méthodologique choisie notamment la posture épistémologique, le type de recherche, l'instrument de collecte des données, les thèmes à aborder ainsi que la population retenue. Aussi nous aborderons la collecte et l'analyse des données, l'interprétation des résultats et de débats. Nous concluons par les aspects éthiques, sans négliger les recommandations et les conclusions.

3.1 Posture épistémologique

L'approche épistémologique vise à saisir le phénomène analysé par le biais de la rencontre entre le chercheur et l'expérience d'un autre individu (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). La posture constructiviste oblige le chercheur à accorder une importance particulière au contexte et aux significations que les acteurs (enseignants) donnent à leur expérience (Therriault, 2008). Cela sous-entend que les expériences vécues forment la base de l'approche constructiviste. En effet, l'approche constructiviste voit « le réel comme un point de départ des constructions théoriques multiples » (Ba, 2024, p. 23). Selon elle, « le monde et la réalité ne sont ni objectifs ni externes, mais plutôt le résultat d'une construction sociale à laquelle les individus attribuent du sens » (Skikra & Echaoui, 2024, p. 648).

Cette étude vise à explorer la façon dont les enseignantes et enseignants s'engagent, se positionnent et définissent leurs rôles et responsabilités comme agents de socialisation en milieu scolaire auprès de leurs élèves. L'approche constructiviste tient avec cette recherche, car il s'agit de faire parler les enseignant(e)s sur leur rôle de socialisation des élèves (ce qui les amènera à leurs expériences avec les élèves), les écouter et faire émerger certaines connaissances selon eux. Pour Bertereau et al. (2019, p. 57), « la connaissance créée dans ce cadre est indissociable de l'expérience vécue, et son but est de fournir des marqueurs heuristiques ré-actionnables dans d'autres contextes ». La connaissance est définie par cette approche comme étant « l'expérience humaine des interactions où des résistances sont perçues face aux actions entreprises » (Skikra & Echaoui, 2024, p. 648).

Dans le cadre de cette étude, l'approche constructiviste nous permettra de comprendre en profondeur les représentations du rôle de socialisation chez les enseignants du secondaire au Burkina Faso en nous basant sur l'analyse de données qualitatives. Aussi cette posture permet au chercheur d'adopter une posture compréhensive et interprétative, en cherchant à saisir le sens que les individus attribuent à leur réalité (Charmillot, 2021).

3.2 Une recherche qualitative exploratoire

Notre étude adoptera une approche de recherche de nature qualitative afin de répondre aux objectifs énoncés plus haut. Le choix de la méthode qualitative se justifie tout d'abord par la

nature du problème étudié. En effet, l'objet de cette recherche est de recueillir les représentations des personnes enseignantes sur leur rôle comme agent de socialisation à l'école. Rappelons qu'il existe peu ou pas d'études d'opinions des enseignant(e)s réalisées sur le sujet de la socialisation des élèves au Burkina Faso. De ce fait, nous n'avons pas suffisamment d'éléments nous permettant de nous rendre compte de façon cohérente et intelligible de leur expérience dans la socialisation des élèves. C'est dans ce contexte que nous avons privilégié la compréhension de ce phénomène de manière globale.

Selon Dumez (2011, p. 47), la recherche qualitative se définit comme « l'analyse qui détermine la nature des éléments composant un corps sans tenir compte de leurs proportions ». Pinar, Potvin et Rousseau (2004) mentionnent que la recherche qualitative « met l'accent sur l'expérience subjective des individus dans leurs transactions avec leur environnement. La compréhension de ce qui est vécu et la recherche de sens au vécu individuel sont prioritaires à tout autre objectif » (p.61). Le rôle de socialisation des élèves assuré par l'enseignant(e)s du secondaire au Burkina Faso s'inscrivant dans une logique de vécu, de pratique et d'expérience, la méthode qualitative s'avère la meilleure pour comprendre leur perception de ce rôle du point de vue des enseignant(e)s.

Guillemette, Luckerhoff, Plouffe et Fall (2021, p. 14) vont dans le même sens lorsqu'ils soutiennent que « la recherche qualitative étudie le vécu humain à partir de la conscience que les vivants en ont ». Selon ces auteurs, la méthode qualitative permet de saisir ce vécu en tant que données, tel qu'il est perçu par les individus qui le vivent et exprimé par le biais du langage et du discours. Dans ces conditions, la recherche qualitative conduit à une compréhension plus approfondie du phénomène étudié puisqu'elle vise à « découvrir comment les êtres humains comprennent, expérimentent, interprètent et produisent le monde social » (Bendarkawi, 2022, p. 636). Par conséquent, cette méthode va nous permettre d'explorer les discours des enseignants sur leur conception de la socialisation scolaire dans le but d'une compréhension plus approfondie.

En utilisant une approche inductive (Michallet et al., 2020), la recherche qualitative vient pallier aux difficultés qui peuvent exister avec certaines méthodes notamment quantitatives. En effet, ils notent que « les recherches en santé ont vu dans la recherche qualitative une merveilleuse opportunité, en termes de méthodes, pour étudier et comprendre des phénomènes qui ne peuvent pas être abordés par les méthodes quantitatives ou

expérimentales » (p.5). Dans notre cas, nous cherchons à recueillir les points de (discours) vue des enseignant(e)s afin de comprendre la manière la manière dont ils/elles perçoivent la socialisation des élèves. Bourges (2022, p. 76) quant à lui soutient que « la démarche qualitative permet d’extraire du sens aux données recueillies plutôt que de les traduire par des statistiques, les données collectées étant des données difficilement quantifiables (entretiens, écrits, discours, etc.) ». Aussi, en termes de résultats, Anadón et Guillemette (2006) précisent que la recherche qualitative, même si elle ne permet pas la généralisation des résultats, s’intéresse aux significations que les acteurs (enseignants) donnent à leurs expériences et à leurs pratiques, offrant ainsi une compréhension riche et nuancée des phénomènes humains (Guillemette, 2022).

Nous avons choisi de mener une recherche qualitative, exploratoire et interprétative dans une posture constructiviste. Comme le précise Bourges (2022, p. 77), « l’objectif de la recherche exploratoire est d’analyser le problème en question afin d’approfondir sa compréhension et contribue à mieux documenter un sujet ». Cette compréhension du rôle de socialisation des élèves du point de vue enseignant nécessite un contact via des entrevues avec eux. Ainsi, la recherche de type qualitatif nécessite une interaction personnelle avec les objectifs de la recherche, principalement via des entrevues dans les contextes dans lesquels opèrent les intervenants Widmer (2023, p. 25). L’objectif de la recherche qualitative interprétative est d’interpréter les phénomènes analysés en se basant sur le sens transmis par les participants et participantes à l’étude (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, p. 421). Moreau (2023, p. 23) citant (Lahire, 1996), précise qu’ « en sciences sociales, la recherche est constamment marquée par des actes d’interprétation, que ce soit dans l’analyse de données ou dans les processus de sélection et de codage ».

3.3 La population à l’étude

Les participantes et participants de cette étude sont issus du personnel enseignant exerçant dans les établissements publics secondaires au Burkina Faso en général. Nous comptons travailler sur les propos de dix (10) enseignant(e)s de la région des Hauts-Bassins principalement à Bobo-Dioulasso selon leur ancienneté et leur expérience. En effet, en recherche qualitative, la qualité de l’échantillon ne repose pas tant sur sa dimension et sa

représentativité qu'au fait qu'il génère des informations inédites Bairbeau et Royer (2012, p. 35). Aussi, le choix de cette région et de la ville de Bobo-Dioulasso s'explique par le fait qu'en tant que deuxième ville Burkinabè, son contexte éducatif présente une variété culturelle et sociale. Dans ces conditions, les enseignant(e)s peuvent le plus souvent se retrouver face à divers obstacles, tels que la gestion des inégalités sociales et la promotion de l'égalité entre les sexes. Tous ces facteurs sont susceptibles d'enrichir notre recherche.

3.4 Les modalités de recrutement des participants/participant

Pour le recrutement de la population à cette étude, une requête pour une autorisation de collecte de données pour ce projet a été déposée auprès du Directeur Provincial de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Professionnelle et Technique de Houet et auprès du chef d'établissement scolaire de niveau secondaire, notamment le Proviseur du Lycée Ouezzin Coulibaly de Bobobo-Dioulasso, en leur adressant des lettres officielles à cet effet. Ces lettres officielles leur indiquaient notre intention de recruter volontairement des participantes et participants pour notre recherche. Ensuite, une fois lesdites autorisations officielles reçues, nous avons contacté les participants/participant afin de leur présenter notre projet d'étude et de recueillir leur consentement. Ainsi, nous avons préféré avoir un échantillon diversifié quant au genre et l'expérience des participants/participant (les novices et les chevronnés dans l'enseignement). Ce critère permet aussi d'avoir une compréhension de la socialisation scolaire par rapport à l'expérience; ce qui constitue un avantage considérable quant à la richesse et à la variété des expériences recueillies (Niyubahwe et al., 2013, p. 67). Enfin, cette démarche nous a permis de faire les entrevues semi dirigées de 60 minutes au sein du Lycée Ouezzin Coulibaly (LOC) de Bobo-Dioulasso.

3.5 Techniques de collecte des données

Dans le cadre de notre étude, nous avons interrogé les enseignant.es sur leur rôle de socialisation des élèves afin de faire émerger certaines connaissances dans ce domaine. Pour répondre à notre objectif 1 nous avons recouru au récit phénoménologique pour identifier les pratiques enseignantes qui favorisent la socialisation des élèves. Cette technique permet « d'étudier les phénomènes sous l'angle du sens qu'ils ont pour les personnes qui les vivent »

(Niyubahwe et al., 2013, p. 66). Ainsi, cette méthode donne la possibilité de comprendre un événement du point de vue de celui qui l'a vécu (Choquet, 2023, p. 104). En fait le rôle de socialisation fait partie du vécu ou de l'expérience de l'enseignant puisque le récit phénoménologique se concentre sur la façon dont le phénomène est vécu par la personne dans l'instant (Ntebutse & Croyere, 2016). Le récit phénoménologique a donc été concrétisée par des entrevues individuelles semi-dirigées avec les participant(e)s sur les thèmes bien précis selon le guide d'entrevue élaboré à cet effet. Nous avons recouru aux entrevues individuelles afin de protéger les données personnelles des participants. L'utilisation des entrevues est avantageuse en ce sens que l'entrevue offre aux participants l'opportunité d'explorer des questions ouvertes selon leur perception, en se basant sur le thème central suggéré par le chercheur (Charette, 2018). Elle poursuit que « l'entrevue semi-dirigée enrichit le matériel d'analyse et le contenu d'une recherche en favorisant l'afflux d'informations nouvelles n'ayant pas émergé du cadre conceptuel » (p124).

Ensuite, pour décrire les pratiques enseignantes qui promeuvent la socialisation des élèves et recenser les prescriptions institutionnelles en lien avec la socialisation des élèves à l'école (objectif 2), nous avons recouru à l'entretien d'explicitation. Pour Guillemette et Lapointe (2010, p. 52), « l'entretien d'explicitation est un dispositif de collecte de données qui permet l'accès à une description fine des détails du vécu de l'action ». C'est une méthode utilisée pour faciliter la verbalisation ultérieure d'une tâche ou d'une activité effectuée par un individu, aussi bien sur le plan matériel que mentale (Malric & Vidalenc, 2013). La technique d'entretien a donc permis aux enseignant(e)s dans notre recherche de décrire leurs pratiques de socialisation auprès des élèves. Enfin, pour analyser les enjeux et les défis de la mise en œuvre des activités socioéducatives/socio pédagogiques de promotion des valeurs communes à l'école, nous avons recouru également à l'entretien d'explicitation.

3.6 L'instrument de collecte des données

Deux instruments de collecte de données ont été utilisés notamment la fiche pour collecter les informations sociodémographiques et socioprofessionnelles des participant(e)s (Annexe 1) et le canevas d'entrevue semi-dirigée (Annexe 2). Pour parvenir à la compréhension fiable des opinions des enseignant(e)s sur leur rôle de socialisation, nous

avons réalisé des entretiens semi-dirigés. Selon Sauvain et al. (2022), l'entretien est une « interaction verbale entre deux personnes caractérisées par une série de questions ouvertes (sans son choix de réponses préétablies) de la part d'une des personnes (intervieweur) » (p.271). Elle permet ainsi, d'obtenir le point de vue des participant(e)s sur un sujet spécifique, en ayant accès de manière compréhensive à leurs représentations et à leurs perceptions selon de leurs réalités individuelles et collectives (Charette, 2018). Par conséquent, nous avons recueilli les perceptions des personnes enseignantes sur la socialisation des élèves au secondaire burkinabè. À travers ces entretiens, d'ailleurs individuelles, nous avons facilement collecté les informations sociodémographiques et socioprofessionnelles des participants à l'étude. Cela dans le but d'établir leur profil en ce qui concerne leur sexe, leur âge, leur niveau de scolarité, leur expérience dans l'enseignement et la discipline enseignée. Nous avons par la suite procédé à l'enregistrement audios de chacune des entretiens avec les appareils adaptés (enregistreuse MP3 et cellulaire) en plus de la prise de notes ; ce qui nous a permis de ne pas perdre notre fil conducteur.

3.7 Les thèmes couverts

Notre canevas d'entretien a été élaboré selon les thèmes couverts par la recherche afin d'expliquer et de justifier la pertinence de chacun des thèmes. Cet exercice d'élaboration et d'identification des informations nécessaires nous a donc permis d'atteindre nos objectifs de recherche.

Les entretiens semi-dirigés et l'entretien d'explicitation ont été réalisés conformément à ce canevas regroupant les quatre thèmes principaux qui nous permettent de répondre à nos questions de recherche. Comme le soulignent Côté et al.(2009), «les thèmes abordés dans une grille d'entretien semi-dirigé sont à la fois orientés et généraux » (p 6). Les thèmes couverts visent donc à susciter une réponse détaillée du répondant.

Ce tableau ci-dessous dresse un plan détaillé de ces thèmes.

Tableau 1:Les thèmes couverts

Thèmes	Questions	Objectifs
Formation Initiale ou continue	<p>Q1 : Pouvez-vous me parler un peu de votre formation initiale ?</p> <p>Q2 : Au cours de vos années d'enseignement, avez-vous participé à des formations continues ou des activités de perfectionnement (Formations au cours du métier) ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recueillir des informations sur la formation à la profession enseignante ou les formations continues de l'enseignant(e). - La spécialisation et les formations eues à l'égard de la socialisation.
Conception et description des pratiques de	<p>Q3 : Comment définissez-vous la socialisation scolaire ?</p> <p>Q4 : Êtes-vous un(e) agent(e) de socialisation ? Comment entrevoyez-vous votre rôle d'agent de socialisation auprès de vos élèves ?</p> <p>Q5 : L'engagement et l'implication professionnel de l'enseignant(e) sont-ils des critères essentiels dans la socialisation des élèves ?</p> <p>Q6 : Dans vos activités d'enseignement-apprentissage,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir leur définition de la socialisation. - Savoir si l'enseignant(e) se considère comme agent(e) de socialisation. - Savoir si l'engagement et l'implication professionnel(le) de l'enseignant(e) sont des critères essentiels de mise en œuvre et de réussite de la socialisation scolaire - Connaître les éléments de conception et le degré d'adaptation

<p>socialisation scolaire</p>	<p>comment sont introduits les éléments de la socialisation scolaire ?</p> <p>Q7 : Comment voyez-vous l'arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF portant réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement post-primaire et secondaire ?</p> <p>Q8 : Avez-vous reçu une formation en ce sens ? À d'autres activités qui touchent à la socialisation en milieu scolaire ? Lesquelles ? Pouvez-vous m'en parler un peu ?</p> <p>Q9 : Avec cette réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement secondaire, y a-t-il des choses qui ont changé dans votre façon de fonctionner avec les élèves ?</p> <p>Q10 : Quelles sont les pratiques de socialisation scolaires que vous effectuez ?</p> <p>Q11 : Pouvez-vous nous décrire ces pratiques ?</p>	<p>des enseignant(e)s aux besoins des élèves, des parents et les autorités.</p> <p>- Savoir ce qu'ils/elles pensent de l'arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF.</p> <p>- Savoir si les enseignant(e)s ont été formé(e)s pour la mise en pratique des activités de socialisation selon le sens de l'arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF.</p> <p>- Voir les effets de la réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement secondaire dans les rapports élèves-enseignant(e)s.</p> <p>- Identifier les pratiques enseignantes favorables à la socialisation.</p> <p>- Décrire les pratiques enseignantes favorables à la socialisation.</p>
-------------------------------	--	---

<p>Expérience dans l'enseignement</p>	<p>Q12 : Depuis combien d'années enseignez-vous au secondaire ?</p> <p>Q13 : Avez-vous toujours enseigné au secondaire ? À quels niveaux ?</p> <p>Q15 : Avez-vous enseigné dans d'autres écoles ou seulement dans cette école ?</p> <p>Q16 : Avez-vous déjà été impliqué(e) dans des modifications de programmes, des changements de manuels au cours de votre carrière ?</p> <p>Q17 : En tant qu'enseignant, trouvez-vous l'expérience importante dans votre rôle d'agent(e) de socialisation ?</p>	<p>- Savoir le nombre d'années passés dans l'enseignement par l'enseignant(e), ce qui permettra d'interpréter son expérience professionnelle.</p> <p>- Voir si l'enseignant(e) a enseigné dans d'autres niveaux d'enseignement autre que secondaire et comprendre si la socialisation dépend du niveau d'enseignement.</p> <p>- Obtenir des informations par rapport à l'expérience professionnelle de l'enseignant(e) et son importance dans la socialisation scolaire.</p> <p>.</p> <p>- Savoir si les enseignant(e)s sont impliqué(e)s dans des modifications de programmes, des changements de manuels scolaire.</p> <p>- Savoir si l'enseignant(e) a appris certaines pratiques de sociation avec son expérience (Apprentissage expérientiel).</p>
---------------------------------------	---	---

Enjeux et défis rencontrés	<p>Q18 : Quels sont les enjeux et les défis rencontrés avec réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement post-primaire et secondaire notamment l'arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF ?</p> <p>Q19 : Y a-t-il d'autres éléments au sujet de la socialisation des élèves qui n'ont pas été abordés et dont vous aimeriez nous faire part ? Si oui, lesquels ?</p>	<p>- Connaitre selon les enseignants(e)s, les enjeux et défis de la socialisation scolaire au regard dudit arrêté.</p> <p>- Obtenir auprès l'enseignant(e) tout autre élément pouvant aider à la socialisation scolaire.</p>
----------------------------	--	--

3.8 Collecte de données

Dans le cadre de cette recherche, nous avons procédé à un échantillonnage volontaire. Toutes les personnes enseignantes ont été informées à travers le réseau de communication du Lycée Ouezzin Coulibaly de Bobo-Dioulasso par le chef d'établissement. Une affiche de recherche de participants a été installée dans la salle des professeurs. Les personnes intéressées à participer au projet nous ont contacté via notre numéro de cellulaire local et nous avons décidé de la date et du lieu de l'entretien à la convenance de chacun des participants.

Les entrevues d'une durée approximative de 60 minutes en face-à-face se sont déroulées du 10 mai au 5 juin au Lycée Ouezzin Coulibaly de Bobo-Dioulasso selon les disponibilités chacune des personnes enseignantes. La participation était volontaire et ouverte à toutes les disciplines d'enseignement. Cependant, les participant(e)s devaient satisfaire à deux conditions :

- Être enseignant(e) du Lycée Ouezzin Coulibaly de Bobo-Dioulasso
- Avoir au moins une année d'expérience dans l'enseignement.

Initialement, nous comptions dix participant(e)s, mais une participante a dû se désister à la dernière minute en raison d'un déplacement urgent lié à des obligations familiales. Cela a fait passer le total des participants à neuf (09).

Une fois les entrevues effectuées, nous avons entrepris leur transcription en verbatims. Nous avons effectué la transcription des données collectées en verbatims sur Word de notre ordinateur. Après avoir terminé la transcription des données en verbatims, nous avons entrepris leur analyse.

3.9 Analyse des données

Pour l'analyse des données collectées, nous avons opté pour l'analyse de contenu. L'analyse de contenu constitue « un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondés sur la déduction ainsi que l'inférence » (Wanlin, 2007, p. 249). En effet, puisque notre étude s'intéresse aux discours d'enseignant(e)s du secondaire burkinabè, cette méthode d'analyse répond aux objectifs de recherche. Cette méthode est bénéfique pour l'étude de phénomènes complexes et la réalisation d'éclairages profonds sur les vécus humains (Dany, 2016). Aussi, l'analyse de contenu est un processus d'analyse approfondie des discours recueillis avec la rigueur de l'objectivité (Dany, 2016; Wanlin, 2007). Par conséquent, la transparence objective de cette méthode contribue à la scientificité de celle-ci, à atteindre la pseudo-transparence des connaissances spontanées et à combattre l'évidence des connaissances subjectives (Dany, 2016).

3.9.1 Le choix du matériel

Pour répondre aux objectifs et pour la bonne marche de la recherche dans son ensemble, nous avons opté pour le récit phénoménologique et à l'entretien d'explicitation par le biais des entrevues semi-dirigées qui constituent de « contenus provoqués » (Dany, 2016).

Pour y parvenir, une lecture bien approfondie de notre corpus s'impose. Cela nécessite que nous écoutions et nous lisions de façon répétée ce corpus afin de saisir son contenu; ce qui constitue « une lecture flottante » (Dany, 2016). Après cette lecture, viendra l'étape de la transcription pour faire ressortir les corpus riches.

3.9.2 Le codage

Le codage est une étape importante de l'analyse de contenu (Dany, 2016). En fait, le processus de codage permet de détecter les éléments essentiels du sens, tels que les mots, les phrases et les expressions qui se retrouvent souvent dans le texte, le discours ou l'audio analysé (Dany, 2016). Nous avons donc cherché les sens tout prêtant attention aux discours des enseignant(e)s.

3.9.3 La catégorisation

La catégorisation implique de réunir les divers codes de la recherche. Ces différents codes sont regroupés ou classés dans des catégories et des sous-catégories (Dany, 2016). Cette catégorisation permettra de répondre aux questions de recherche.

Par ailleurs, pour plus de rigueur et de célérité dans le travail, le logiciel NVivo en tant qu'outils performant en la matière, s'avère utile pour le codage et la catégorisation.

3.9.4 Les considérations éthiques

L'éthique s'impose au chercheur dans les recherches impliquant les sujets humains (Cissé, 2021). Pour Doucouré (2021), « elle constitue un garde-fou et indique les principes, les limites et les normes (professionnelles et scientifiques) qui ne doivent pas être transcendés ni transgressés par le chercheur » p. 53. L'éthique contraint donc le chercheur à préserver les intérêts, les droits et la sensibilité des sujets, à communiquer les objectifs de la recherche et requiert la collaborer, à garantir la confidentialité et à préserver l'anonymat (Baribeau & Royer, 2012).

Dans le cadre de cette recherche, a obtenu une certification éthique de l'UQAC. Aussi, nous avons obtenu le consentement licite des participant(e)s qui ont signé le formulaire de consentement avant le début des entrevues. Pour garantir la confidentialité et la vie privée des participant(e)s, leurs nom et prénom ainsi que toutes les informations utiles qui pourraient faciliter leur identification seront gardés confidentiels. Nous avons expliqué aux participant(e)s que leur participation à cette recherche est libre et volontaire. De même, ils

ont été informés sur leur liberté de se rétracter à tout moment sans incidence aucune et que cette liberté s'étend sur les réponses aux questions posées. Donc c'est de façon libre et volontaire que les participant(e)s ont contribué à cette recherche.

CHAPITRE 4

PRESENTATION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, seront présentées et analysées les données que nous avons recueillies à travers les entrevues avec des enseignant(e)s du Lycée Ouezzin Coulibaly de Bobo-Dioulasso. Il convient de noter que les entrevues ont été réalisées auprès de neuf personnes enseignantes dudit établissement, ce qui a fourni un contenu riche et authentique. Dans le cadre de cette recherche, notre objectif général est d'explorer la façon dont les enseignantes et enseignants du secondaire burkinabè s'engagent, se positionnent et définissent leurs rôles et responsabilités comme agents de socialisation en milieu scolaire auprès de leurs élèves. Aussi, au-delà de cet objectif général, nous voulons atteindre les objectifs suivants :

1) Identifier et décrire les pratiques enseignantes déclarées qui promeuvent la socialisation aux valeurs communes en milieu scolaire auprès de leurs élèves.

2) Recenser les prescriptions institutionnelles en lien avec la socialisation des élèves à l'école.

3) Analyser les enjeux et les défis de la mise en œuvre des activités socioéducatives/socio pédagogiques de promotion des valeurs communes à l'école.

Dans la présentation des résultats qui suit, nous allons mettre en exergue les thèmes principaux identifiés lors de la collecte des données afin de faire un état des lieux exhaustif des enjeux sociaux scolaires/socioéducatifs qui se profilent dans la dynamique actuelle des transformations dans le curriculum scolaire. Dans la même logique, les données sociodémographiques que nous avons recueillies nous permettront d'approfondir notre compréhension sur l'importance de l'expérience sur les perceptions et pratiques enseignantes de la socialisation des élèves.

Ce chapitre comprend deux parties principales qui permettent de décrire et d'analyser les éléments qui facilitent la compréhension du rôle de socialisation confié aux enseignant.es burkinabè. Ainsi, la première partie consistera à présenter les résultats des données sociodémographiques dans un tableau récapitulatif contenant les variables sociodémographiques et professionnelles des répondants et répondantes. La deuxième partie sera consacrée à la présentation des résultats des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des neuf enseignants participants du Lycée Ouezzin Coulibaly de Bobo-Dioulasso, qui ont généreusement partagé leurs perceptions et leur expérience sur la socialisation scolaire.

Ayant opté pour une approche qualitative, la cohérence devient notre boussole d'où le choix pour une analyse thématique croisée. Cette analyse sera fondée sur cinq principaux thèmes de notre guide d'entrevues entre autres le cheminement personnel et professionnel, la formation initiale et/ou continue, la conception et description des pratiques de socialisation scolaire, l'expérience professionnelle, les enjeux et défis.

Dans le souci de préserver la confidentialité des participants la recherche, nous avons opté pour l'anonymat. Ainsi donc nous avons attribué un code alphanumérique (de E1 à E9) à chaque entrevue. En ce qui concerne les principaux thèmes, nous proposons une synthèse narrative appuyée par des tableaux mettant en lumière les réponses les plus marquantes ainsi que les tendances communes ou divergentes.

4.1 Présentation des résultats des fiches sociodémographiques des participant(e)s

Tableau 2:La présentation des résultats des fiches sociodémographiques

Participant(e)s : Prénoms fictifs	Genre, état civil et nombre d'enfants			Âge	Diplôme obtenu	Discipline enseignée	Ancienneté dans l'enseignement et dans l'établissement		Niveau d'enseignement
P1	H	Marié	00	Trentaine	Doctorat	Histoire-Géographie	8 ans	3 ans	Secondaire
P2	F	Mariée	01	Trentaine	Licence	Philosophie	12 ans	2 ans	Secondaire
P3	H	Célibataire	02	Quarantaine	Licence	Sciences de la Vie et de la Terre	10 ans	5 ans	Secondaire
P4	F	Mariée	04	Quarantaine	Master	Mathématiques-Physique-Chimie	18 ans	6 ans	Post primaire/Secondaire
P5	F	Célibataire	02	Vingtaine	Licence	Français	4 ans	4 ans	Secondaire
P6	H	Célibataire	02	Trentaine	Licence	Histoire-Géographie	12 ans	5 ans	Post primaire/Secondaire
P7	F	Mariée	04	Trentaine	Master	Français	9 ans	4 ans	Secondaire
P8	H	Marié	03	Quarantaine	Licence	Mathématiques	15 ans	1 an	Post primaire/Secondaire
P9	H	Célibataire	00	Trentaine	Licence	Mathématiques	8 ans	3 ans	Secondaire

Ainsi les résultats du tableau montrent qu'en moyenne, l'âge des participant(e)s est dans la trentaine, avec une fourchette allant de la vingtaine à la quarantaine. Aussi sur les neuf participant(e)s, nous avons quatre (4) femmes et cinq (5) hommes ce qui représente respectivement 40 % et 60% de la population à l'étude. La majorité des participant(e)s a moyenne 10 années d'expérience en enseignement (de 4 à 18 ans). Sur le plan académique, 80 % des participant(e)s détiennent le diplôme de Licence, 10 % le master et 5 % le doctorat (toutes disciplines confondues). Leur ancienneté au sein du Lycée Ouézzin Coulibaly va de 1 à 5 ans.

Il faut également noter que tous les participant(e)s enseignent au Lycée Ouézzin étant à Bobo-Dioulasso qui se situe en milieu urbain.

Et enfin, 60% des participant(e)s sont mariés et 40% sont célibataires. 90% des participants ont au moins 1 enfant et 10% n'a pas d'enfant.

Résumé des résultats sociodémographiques des participant(e)s (N = 9)

Le tableau ci-dessus a facilité la mise en relation des caractéristiques sociodémographiques des participants avec les trois axes principaux d'étude notamment le rapport à l'expérience et à l'expertise, les effets du contexte social ou institutionnel et les stratégies et défis spécifiques. Cela démontre ainsi comment le contexte personnel et professionnel des enseignant(e)s influence leurs perceptions et pratiques de socialisation dans les établissements secondaires au Burkina Faso.

1- Rapport à l'expérience et à l'expertise

Les participants sont en moyenne dans la trentaine, avec une expérience de quatre à dix années dans l'enseignement, ce qui témoigne qu'ils comprennent à mieux les enjeux et les défis du milieu éducatif burkinabè notamment leur rôle d'instruction et de socialisation. Sur le plan académique, tous les participants ont un niveau universitaire détenant au moins le diplôme de Licence. Par ailleurs, certains ont poussé leur niveau plus haut en décrochant ainsi le master et le doctorat. Cela démontre qu'ils s'intéressent toujours à l'éducation et cherchent alors à se perfectionner.

2- Effets du contexte social ou institutionnel

Tous les participants interviennent au secondaire et sont en milieu urbain, ce qui justifie qu'ils vivent et comprennent les réalités sociales de la ville de Bobo-Dioulasso et de l'établissement secondaire en occurrence le Lycée Ouezzin Coulibaly.

3- Stratégies et défis spécifiques

Environ 60% des participants sont mariés et 40% sont célibataires. Même étant célibataires, ils affirment être concubinage. À cela, il faut mentionner que 90 % des participants ont au moins un enfant, ce qui justifie leur expérience dans la socialisation des jeunes.

Les données sociodémographiques des neuf participants étant présentés, intervient la présentation croisée des verbatims des participants codés (P1 à P9) axée sur la grille thématique.

4.2 Présentation des résultats des entrevues (semi-dirigées)

Les résultats obtenus ont été analysés autour des cinq principaux thèmes de notre guide d'entrevue. Ainsi nous procéderons à une synthèse par thème afin de présenter les données collectées lors de nos entrevues avec nos neuf participant(e)s.

4.2.1 L'expérience professionnelle

Les participant(e)s interrogés sont issus de plusieurs disciplines d'enseignement, notamment Français, Histoire-Géographie, Philosophie, Sciences de la vie et de la terre, Mathématiques-Physiques-Chimie. Il faut préciser que l'ancienneté dans l'enseignement est se situe entre 4 ans et 18 ans tandis que l'ancienneté dans l'établissement va de 1 an à 6 ans, ce qui démontre qu'il s'agit d'enseignants expérimentés comprenant ainsi les questions d'éducation scolaire. Aussi, tous participants interviennent au secondaire. Cependant les participant(e)s 4, 6 et 8 ont commencé par le poste primaire avant d'accéder au niveau secondaire. Enfin, à l'exception de la participante 5 tous les autres participants ont déjà enseigné dans d'autres établissements, ce qui explique qu'ils ont vécu dans plusieurs milieux avec plusieurs expériences dans les situations d'apprentissage des élèves.

Dans ce tableau ci-dessous sur le thème « Expérience professionnelle », on peut consulter les réponses reçues auprès des participants à l'étude.

Tableau 3: Synthèse des informations sur les années d'expérience professionnelle

Code d'entrevue	Discipline de spécialisation	Ancienneté dans l'enseignement et dans l'établissement		Niveau d'enseignement	Enseignement dans d'autres établissements
P1	Histoire-Géographie	8 ans	3 ans	Secondaire	Oui
P2	Philosophie	12 ans	2 ans	Secondaire	Oui
P3	Sciences de la Vie et de la Terre	10 ans	5 ans	Secondaire	Oui
	Mathématiques-Physique-Chimie	18 ans	6 ans	Post primaire/ Secondaire	Oui

P4					
P5	Français	4 ans	4 ans	Secondaire	Non
P6	Histoire- Géographie	12 ans	5 ans	Post primaire/ Secondaire	Oui
P7	Français	9 ans	4 ans	Secondaire	Oui
P8	Mathématiques	15 ans	1 an	Post primaire/ Secondaire	Oui
P9	Mathématiques	8 ans	3 ans	Secondaire	Oui

Nous retenons de tout cela que l'expérience professionnelle de l'enseignant est importante dans la socialisation scolaire puisque même sans formation préalable les enseignants assurent cette mission dans les établissements secondaires malgré les nombreux défis qui se sont présentés à eux.

4.2.2 Parcours personnel et professionnel (ou Intégration dans la fonction enseignante) : entre vocation, influence externe et chômage ?

1- Un choix vocationnel pour la profession enseignante

L'intégration dans le milieu éducatif précisément dans l'enseignement est faite par vocation c'est-à-dire l'amour d'éduquer la jeunesse ou par d'autres raisons notamment l'influence familiale, l'accessibilité de l'emploi, le salaire l'imitation des enseignants, les vacances, la poursuite des études.

Pour tous les participants/participant(e)s à l'étude, l'enseignement a été choisi principalement par vocation, car ils expriment tous avoir de cet amour pour les enfants. Comme le disent successivement (P1) et (P6) :

« La première raison c'est d'abord donc par vocation parce que j'estime être utile en transmettant en tant qu'enseignant, les savoirs que j'ai acquis à l'école et à l'école de formation » (P1)

« Le choix de devenir enseignant, c'est un peu de la vocation, hein, puisqu'en tant qu'élève, nous avons pu constater les efforts que nos enseignants, nos parents et l'État ont fournis pour nous, ce qui nous a encouragé de réussir dans le milieu » (P6)

Cependant, d'autres raisons ont motivé les participants à intégrer l'enseignement.

2- Modèle familial et imitation

Plusieurs participants P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8 et P9 rapportent avoir été influencés soit par les parents à travers l'éducation familiale soit en imitant leurs enseignants. C'est ce qu'affirment P1 et P8 :

« Indirectement, alors quand je regardais donc mon oncle faire les choses je veux dire recevoir donc les étudiants à la maison c'est cela qui m'a donc motivé au moins à devenir enseignant ». (P1)

« Bon si je peux ajouter autre chose c'est peut-être l'imitation aussi de nos professeurs. Parce que quand on voit, on se rappelle comment nos professeurs aussi donnaient les cours, ça nous a motivés aussi ». (P8)

3- Avantages de la profession enseignante

Les participants P1, P5 avancent avoir été motivés par le salaire. C'est ce que dit P5 :

« L'envie de devenir enseignante a débuté à proprement parlé quand je faisais le premier cycle ... en toute chose, quand tu t'engages bien vrai qu'il y a l'amour de la chose qui est là, mais soyons également réaliste, c'est parce que, au fond de toi également, tu veux être indépendant ». (P5)

Enfin, une autre raison avancée par les participants P1 et P4 est le temps de vacances qui peut être exploité à d'autres fins tel que précisé par P4 :

« Bon autre avantage, bon, peut-être les vacances qu'on a. Donc on profite des vacances on se repose ou on voyage. » (P4)

En résumé, trois tendances majeures expliquent le choix des participant(e)s à intégrer l'enseignement :

- 1- Choix par vocation (amour du métier, d'éduquer les enfants) : P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 et P9
- 2- Choix à travers l'influence (famille et imitation) : P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8 et P9
- 3- Choix à travers des avantages (salaire et vacances) : P1 et P4.

Le tableau ci-dessous sur le thème « Cheminement personnel et professionnel », axé sur les neuf entrevues, met en évidence les raisons qui ont motivé le choix des participants pour l'enseignement à travers des extraits illustratifs pour chaque participant (codés de P1 à P9).

Tableau 4: Synthèse du cheminement personnel et professionnel

Code d'entrevue	Matière enseignée	Ancienneté	Choix par vocation	Choix pour d'autres raisons	Citations illustratives
P1 (Homme, Trentaine)	Histoire- Géographie	8 ans	Choix du métier d'enseignant par vocation	Stabilité financière, études et vacances, accessibilité de l'emploi, influence indirecte externe	« J'ai choisi la profession d'enseignant d'histoire et de géographie pour plusieurs raisons : la première raison c'est d'abord donc par vocation parce que j'estime être utile en transmettant en tant qu'enseignant, les savoirs que j'ai acquis à l'école et à l'école de formation. Deuxième raison est que la profession d'enseignant d'histoire-géographie devait donc me permettre d'être plus ou moins disponible à assurer donc mes activités pédagogiques. Et puis je voulais donc poursuivre mes études doctorales. Au-delà donc de ce qui est cité, il faut dire que la troisième raison, c'est qu'en plein Burkina Faso, la recherche du travail est compliquée, il fallait trouver quelque chose en attendant. Indirectement, alors quand je regardais donc mon oncle faire les choses je veux dire recevoir donc les étudiants à la maison c'est cela qui m'a donc motivé au moins à devenir enseignant ». P1

P2 (Femme, trentaine)	Philosophie	12 ans	Choix du métier d'enseignant par vocation : Amour pour les enfants, pour leur transmettre les connaissances	Éducation familiale reçue	« J'ai choisi la profession enseignante parce que j'aime beaucoup les enfants ..., pour moi l'éducation même que j'ai reçue de mes parents est une éducation de respect et je pense que c'est ce que nous avons de plus précieux. Je pense qu'il faut la transmettre aux autres ». P2
P3 (Homme, quarantaine)	Sciences de la Vie et de la Terre	10 ans	Choix du métier d'enseignant par vocation : transmettre les connaissances	Valeurs et Éducation familiale reçue	« Après mon diplôme, j'ai voulu être en contact avec mon domaine de formation. Et c'est aussi un plaisir pour moi d'être auprès des jeunes générations pour leur partager ce que j'ai appris ». P3
P4 (Femme, quarantaine)	Mathématiques-Physique-Chimie	18 ans	Choix du métier d'enseignant par vocation : amour pour les sciences physiques	Amour pour les enfants, influence parentale	« Sinon c'est l'amour des sciences physiques qui m'a amené à l'enseignement premièrement. Par la suite il y a aussi le côté social, l'éducation des enfants parce que j'aime les enfants. [...] mon papa était enseignant, mais du primaire. Bon autre avantage, bon, peut-être les vacances qu'on a. Donc on profite des vacances, on se repose ou on voyage ». P4
P5 (Femme, vingtaine)	Français	4 ans	Choix du métier d'enseignant par vocation	Éduquer la jeunesse, avantage pécuniaire	« L'envie de devenir enseignante a débuté à proprement parler quand je faisais le premier cycle ... en toute chose, quand tu t'engages bien vrai qu'il y a l'amour de la chose qui est là, mais soyons également réaliste, c'est parce que, au fond de toi également, tu veux être indépendant » P5

P6 (Homme, Trentaine)	Histoire- Géographie	12 ans	Choix du métier d'enseignant par vocation	Éduquer la jeunesse, Éducation familiale, imitation des enseignants	« Le choix de devenir enseignant, c'est un peu de la vocation, hein, puisqu'en tant qu'élève, nous avons pu constater les efforts que nos enseignants, nos parents et l'État ont fournis pour nous, ce qui nous a encouragé de réussir dans le milieu ». P6
P7 (Femme, Trentaine)	Français	9 ans	Choix du métier d'enseignant par vocation	Éduquer la jeunesse, accessibilité de l'emploi	« Par vocation oui et c'est ce concours j'ai eu. Mes intérêts actuels c'est la transmission du savoir hein. Voilà, transmettre le savoir à l'enfant d'autrui et l'éduquer donc l'amour du travail, de transmettre le savoir ». P7
P8 (Homme, quarantaine)	Mathématiques	15 ans	Choix du métier d'enseignant par vocation	Éduquer la jeunesse, Éducation familiale, imitation des enseignants	« C'est dû au fait que depuis le primaire et le secondaire, c'était ma matière préférée ..., et c'est le métier que j'ai aimé, l'imitation aussi de nos professeurs parce que leur façon de nous donner les cours, ça nous a motivé aussi » P8
P9 (Homme, Trentaine)	Mathématiques	8 ans	Choix du métier d'enseignant par vocation	Éduquer la jeunesse, Éducation familiale	« Depuis la classe de 6e, j'ai aimé les mathématiques, donc ça m'a permis après la Licence de faire le concours des professeurs des lycées et collèges, j'aime » P9

Les raisons ayant motivé les participants dans l'enseignement étant connues, il convient à présent d'explorer « la formation initiale ou continue » des participant(e)s.

4.2.3 Formation initiale ou continue et socialisation

Dans cette partie il s'agit de voir si les participants ont reçu une formation initiale et le lien de cette formation avec la socialisation des élèves.

4.2.3.1 Formation initiale ou continue

Tous les participant(e)s affirment avoir été recrutés sur concours par l'État burkinabè. Cependant, en ce qui concerne la formation initiale ou continue, ils ont des avis différents.

1- Une formation initiale existante

Sur la formation initiale, les participant(e)s P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8 ont reçu leur formation initiale dans une école de formation nationale avant d'être affectés dans les établissements.

Comme le rapporte P3 :

« Et après mon admission au concours je suis allé à l'École Normale Supérieure de Koudougou, là on a fait une formation professionnelle de 2 ans et puis on est sorti en 2020 pour entamer la carrière professionnelle ». (P3)

2- Une absence totale de formation initiale

Les participants P5 et P9, recrutés sur « mesures nouvelles ³», déplorent de n'avoir pas eu de formation initiale. C'est ce que souligne P9 :

« Nos aînés avaient eu une formation, nous à notre tour aussi vu la situation du pays, on n'a pas eu la chance de faire ça ». (P9)

Cette situation a poussé P5 à se faire former sur fonds propres :

« Je l'ai fait, bon, puisque j'ai pris au moins 3 mois pour ça. Dès la première année, j'ai pris 3 mois pour me former. C'était personnel, c'est moi-même qui puisais mes fonds pour me faire former ». (P5)

3- Une formation continue insuffisante

Quant à la formation continue, la majorité des participant(e)s admettent avoir reçu des formations de perfectionnement, mais soutient que ce volet reste insuffisant. Comme le précise (P6) :

« On en bénéficie même si c'est insuffisant ». (P6)

³ Le recrutement des enseignants sur mesures nouvelles au Burkina Faso fait référence à une procédure de recrutement exceptionnelle et dérogatoire mise en place par l'État pour combler rapidement le déficit d'enseignants.

Sur la question de la formation continue, il faut préciser que seul le participant P5 n'a toujours pas en bénéficiée. C'est ce qu'il déplore en ses termes :

« Oh non jusqu'à présent, non. C'est comme je le disais, on a eu à faire des délégations pour demander qu'on nous forme et tout, mais ils nous ont toujours dit qu'il y a un problème de fond. Mais qu'ils reviendront sur ça. Mais jusque-là, toujours rien depuis 2022, nous sommes en 2025, toujours rien » (P5).

En résumé, deux tendances se dessinent dans chaque type de formation :

1- Sur la formation initiale :

- Existence d'une formation initiale des enseignant(e)s, mais qui demeure insuffisante : P1, P2, P3, P4, P6, P7 et P8.
- Absence totale de formation initiale des enseignant(e)s : P5 et P9

2- Sur la formation continue des enseignant(e)s :

- Existence d'une formation continue mais qui demeure insuffisante : P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8 et P9
- Absence totale de formation continue : P5

À travers ce tableau ci-dessous sur le thème « la formation initiale ou continue » des neuf participant(e)s, on peut voir les informations sur ces deux formations et les citations illustratives.

Tableau 5: Synthèse des informations sur la formation initiale et continue

Code d'entrevue	Formation initiale	Formation continue	Citations illustratives
P1	CAPES sorti professeur certifié des Lycées et Collèges	Formations sur la préparation de fiches de table et sur l'APC	« J'ai eu ma licence en même temps je faisais un master et ils ont lancé le recrutement donc des professeurs certifiés des lycées et collèges de l'école normale supérieure de Koudougou (l'ENSK). De 2016 à 2018, moi je suis sorti donc avec le

			<p>CAPES qui me permet d'être professeur certifié sur le terrain ». P1</p> <p>« Si c'est la formation continue, alors depuis que je suis professeur, je crois que la première formation que j'ai eue c'était sur les fiches, sur comment préparer les fiches pédagogiques. La deuxième formation c'est en septembre dernier que le ministère a décidé donc de nous former sur la nouvelle approche pédagogique, l'APC, l'approche par compétence. Je pense que ce sont essentiellement les deux formations que j'ai reçues ». P1</p>
P2	CAPES sorti professeur certifié des Lycées et Collèges Philosophie	Formations sur l'APC	<p>« Ça nous a pris deux ans de formation, une année de formation théorique et une année de formation pratique » P2</p> <p>« J'ai participé à une un atelier de formation que nous avons suivi concernant l'APC, l'approche par compétence » P2</p>
P3	CAPES sorti professeur certifié des Lycées et Collèges	Quelques formations reçues	<p>« Et après mon admission au concours je suis allé à l'École Normale Supérieure de Koudougou, là on a fait une formation professionnelle de 2 ans et puis on est sorti en 2020 pour entamer la carrière professionnelle ». P3</p> <p>« Malheureusement au Burkina Faso ici, les formations continues sont rares parce qu'elles sont chères [...] Oui, mais rarement on a reçu de la formation. Par exemple, en septembre dernier, on a eu une formation de quelques jours » P3</p>
P4	CAP CEG sorti professeur des collèges d'enseignement général	Formations continues reçues.	<p>« Donc j'ai postulé et après nous sommes allés faire la formation. On a fait 3 ans à l'école, une année sur le terrain. Après le stage, on nous a affectés dans les établissements ».</p> <p>« J'ai participé à des formations pour renforcement de capacité plusieurs fois ». P4</p>
P5	CAPES sorti professeur certifié des Lycées et	Formation continue non reçue	<p>« Je l'ai fait, bon, puisque j'ai pris au moins 3 mois pour ça. Dès la première année, j'ai pris 3 mois pour me former. C'était personnel, c'est moi-même qui puisais mes fonds pour me faire former. » P5</p>

	Collèges sans formation initiale		« Oh non jusqu'à présent, non. C'est comme je le disais, on a eu à faire des délégations pour demander qu'on nous forme et tout, mais ils nous ont toujours dit qu'il y a un problème de fond. Mais qu'ils reviendront sur ça. Mais jusque-là, toujours rien depuis 2022, nous sommes en 2025, toujours rien » P5
P6	CAPES sorti professeur certifié des Lycées et Collèges	Formations continues reçues	« J'ai réussi au concours des professeurs des Lycées et collèges. Voilà donc je suis allé à Koudougou pour la formation pendant 2 ans ». P6 « On en bénéficie même si c'est insuffisant ». P6
P7	CAP-CEG sorti professeur de CEG puis CAPES sorti professeur certifié des Lycées et Collèges.	Formations continues reçues (PAQE)	« Et cette licence en Lettres modernes, bon moi j'avais d'abord le DEUG 2 en son temps, ce qui m'a permis d'avoir le concours de professeur de CEG Français-Anglais. Donc j'ai fait 5 ans comme professeur du post primaire. Après j'ai fait le concours professionnel puisque j'avais déjà la licence en Lettres modernes. Donc je fais le concours professionnel CAPES pour le secondaire ». P7. « Ça visait chez nous, les enseignants du Français, c'était pour nous enseigner, sur comment dispenser le cours de français. Alors c'était sur la pédagogie, voilà, comment constituer les fiches de cours. » P7
P8	CAP-CEQ sorti professeur de CEG puis CAPES sorti professeur certifié des Lycées et Collège	Formations continues reçues.	« Ce serait 4 ans de formation, dont 3 années de théorie et puis une année de stage ». P8 « Eh oui, il y a eu des formations ». P8

P9	CAPES sorti professeur certifié des Lycées et Collège sans formation initiale	Formations continues reçues sur l'APC.	« Nos aînés avaient eu une formation, nous à notre tour aussi vu la situation du pays, on n'a pas eu la chance de faire ça ». P9 « Le nouveau système l'APC. Voilà donc j'ai fait une première formation et cette année à la rentrée, j'ai eu droit à une formation également ». P9
----	---	--	--

Peut-on trouver des liens entre ces différentes formations des enseignants à la socialisation des élèves ?

4.2.3.2 Liens entre la formation initiale reçue et la socialisation des élèves

Sur le thème « Lien de la formation initiale reçue avec la socialisation des élèves », on peut consulter les réponses données par certains participants.

La majorité des participants ayant reçu la formation initiale estime que cette formation touche la socialisation des élèves (P2, P3, P4, P6, P7). C'est ce qu'affirment P2 et P4 :

« Il y a la psychologie de l'enfant par exemple qui traite du rapport enseignant-apprenant, comment l'enseignant doit se prendre avec l'enfant, l'amener à prendre conscience, etc. Ce module-là touche vraiment ce domaine-là ». (P2)

« Il y a eu un module qu'on a abordé qui parle du patriotisme donc sur l'éducation civique, la pédagogie, voilà, on a abordé ces modules-là, comment se comporter à l'école euh tout ça » (P4)

En revanche, pour le participant P8, cette formation n'a pas de lien avec la socialisation.

Comme on peut l'entendre en ses termes :

« Non ce thème-là de façon précise comme ça il n'y en avait pas ». P8

À travers ces informations, deux tendances s'affichent :

- 1- Pendant la formation initiale, les enseignants abordent la socialisation des élèves : P2, P3, P4, P6 et P7.
- 2- La formation initiale reçue n'aborde pas la socialisation des élèves : P8

Le tableau suivant permet de comprendre en fonction des informations données par les participant(e)s, le lien de la formation initiale reçue avec la socialisation des élèves.

Tableau 6: Liens entre la formation initiale et la socialisation scolaire

Code d'entrevue	Formation initiale en lien avec la socialisation ?	Citations illustratives
P1	Non précisé	Non précisé
P2	La formation initiale présente un lien avec la socialisation	« Il y a la psychologie de l'enfant par exemple qui traite du rapport enseignant-apprenant, comment l'enseignant doit se prendre avec l'enfant, l'amener à prendre conscience, etc. Ce module-là touche vraiment ce domaine-là ». P2
P3	La formation initiale présente un lien avec la socialisation	« Je pense que quelque part ça a un lien puisqu'il aborde la question de notre relation avec les enfants » P3
P4	La formation initiale présente un lien avec la socialisation	« Il y a eu un module qu'on a abordé qui parle du patriotisme donc sur l'éducation civique, la pédagogie, voilà, on a, on a abordé ces modules-là, comment se comporter à l'école euh tout ça » P4
P5	Non spécifié	Non spécifié
P6	La formation initiale présente un lien avec la socialisation	« C'est une formation pluridisciplinaire, sur la pédagogie, sur les questions de discipline et tout et même si la connaissance de l'administration en général, la transmission des savoirs et autres ». P6
P7	La formation initiale présente un lien avec la socialisation	« En français également, on a eu à nous enseigner la grammaire, les cours de grammaire, les cours de mesures et évaluations, les cours de psychopédagogie avec un autre cours encore » E7
P8	La formation initiale ne présente pas un lien avec la socialisation	« Non ce thème-là de façon précise comme ça il n'y en avait pas ». P8
P9	Non spécifié	Non spécifié

La « Formation initiale ou continue » étant explorée, il est important de connaître les pratiques de socialisation scolaire.

4.2.4 Conception et description des pratiques de socialisation scolaire

Dans ce thème, il s'agit de connaître la perception qu'ont les enseignants sur la socialisation scolaire en générale et spécifiquement sur celle initiée par l'arrêté ministériel de 2024, puis la description des pratiques de socialisation dans les activités d'enseignement -apprentissage et socioéducatives.

4.2.4.1 Perceptions de la socialisation scolaire

Dans cette rubrique, l'objectif c'est de comprendre la perception qu'ont les enseignants de la socialisation des élèves au secondaire. Il importe d'avoir leur définition de la socialisation scolaire conciliée aux missions de l'école burkinabè.

1- Définition de la socialisation

Tous les participants définissent la socialisation scolaire comme un processus de transmission et d'acquisition des valeurs et normes sociales aux élèves par l'école afin qu'ils soient des citoyens responsables, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 et P9. Ainsi, pour P1 :

« La socialisation scolaire c'est un ensemble de mécanismes dans lesquelles on se réfère pour transmettre des valeurs aussi donc des normes voire des comportements que la société a établis aux élèves ». (P1)

Cette définition se trouve chez P4 en ces termes :

« Je pense que la socialisation scolaire est un processus qui va permettre à l'élève d'avoir des valeurs et de bons comportements pour pouvoir s'intégrer dans la société ». (P4)

De même, pour P7 :

« La socialisation scolaire se définit comme le processus d'acquisition des valeurs, de normes sociales à l'école, parce que la socialisation même, c'est l'acquisition des valeurs et normes sociales par une personne qui vont lui permettre de vivre dans une société ». (P7)

2- Les missions de l'école burkinabè

En ce qui concerne les missions de l'école burkinabè, tous les participants les participants admettent qu'il s'agit d'instruire, d'éduquer ou de socialiser les élèves afin de former des citoyens responsables. On peut lire chez (P1) que :

Pour P3 :

« Pour moi les principales missions de l'école c'est d'instruire et de transmettre aux élèves des valeurs afin de former des hommes responsables ». (P3)

Notons que P6 va dans le même sens en indiquant que :

« Les principales missions de l'école burkinabè, c'est de former des modèles, des citoyens consciencieux qui comprennent leurs milieux et qui impactent effectivement ce milieu-là pour apporter un plus à l'État ». (P6)

De ces informations obtenues auprès des participant(e)s, on note que pour les participants/participant(e)s :

- 1- La socialisation scolaire est un processus de transmission et d'acquisition des valeurs et normes sociales aux élèves par l'école afin qu'ils soient des citoyens responsables.
- 2- Les missions de l'école burkinabè consistent à instruire, éduquer ou socialiser les élèves afin de former des citoyens responsables au service de l'État.

Dans ce tableau pour le thème « Perception de la socialisation scolaire », les réponses de certains participants peuvent être consultées.

Tableau 7:Perceptions de la socialisation scolaire

Code d'entrevue	Définition de la socialisation scolaire	Missions de l'école burkinabè	Citations illustratives
P1	Apprentissage des valeurs et normes sociales à l'école par les jeunes	Instruire, éduquer et socialiser des élèves	« Pour moi la socialisation scolaire c'est un ensemble de mécanismes dans lesquels on se réfère pour transmettre des valeurs aussi donc des normes voire des comportements que la société a établis aux élèves ». P1 « Je dirais sur cette question que selon la loi 013 de 2007, pour résumer hein,

			les missions de l'école burkinabè c'est d'instruire, d'éduquer, de socialiser les jeunes citoyens burkinabè ». P1
P2	Apprentissage des normes sociales à l'école : vivre ensemble, intégration et évolution	Instruire et socialiser	« La socialisation scolaire, c'est d'amener à l'élève à travers l'école, à apprendre les règles de la société, à s'intégration, à évoluer et vivre dans la société avec les autres ». P2 « Une école de promotion de l'égalité entre les sexes, la transmission de connaissances et l'éducation ». P2
P3	Transmission des valeurs sociales à l'école pour former de citoyens responsables	Instruire et socialiser les élèves	« La socialisation scolaire c'est de faire en sorte que l'école ne soit pas seulement un lieu qui instruit les enfants, mais que ça soit un lieu qui transmet des valeurs ». P3 « Pour moi les principales missions de l'école c'est d'instruire et de transmettre aux élèves des valeurs afin de former des hommes responsables ». E3
P4	Processus de transmission des valeurs sociales aux élèves à l'école	Instruire et socialiser l'élève	« Je pense que la socialisation scolaire est un processus qui va permettre à l'élève d'avoir des valeurs et de bons comportements pour pouvoir s'intégrer dans la société ». P4 « Je pense que les principales missions de l'école burkinabè, c'est d'enseigner, d'inculquer aux élèves des valeurs, voilà qui vont les permettre d'être des Hommes utiles pour la société, qui œuvrent pour le bien de la société ». P4
P5	Transmission des valeurs sociales à l'école pour former de citoyens responsables	Instruire et socialiser l'élève	« Alors pour moi, la socialisation scolaire, comme son nom même l'indique, socialisation, c'est social, le social qui est là, donc pour moi, c'est

			<p>amener surtout les élèves, que ça soit dans l'enceinte de l'établissement, que ça soit en dehors de l'établissement à être des gens vraiment sociables, à être de bons citoyens, à être serviables, ainsi de suite, voilà ». P5</p> <p>« La principale mission de l'école au Burkina Faso, c'est éduqué hein, c'est d'abord éduqué, préparer la relève demain, amener les enfants à être indépendants, à s'en sortir sans l'aide de qui que ce soit ». P5</p>
P6	Transmission des valeurs sociales à l'école pour former de citoyens responsables	Instruire et socialiser l'élève	<p>« La socialisation scolaire bon, moi je pense que c'est un pont en quelque sorte pour faire de l'élève, comment on appelle ça, un être utile à lui-même et à la société. Préparez l'élève également à la vie pratique, à apporter à l'unité et à apporter des solutions aux problèmes qu'il rencontre ». P6</p> <p>« Les principales missions de l'école burkinabè, c'est de former des modèles, des citoyens consciencieux qui comprennent leurs milieux et qui impactent effectivement ce milieu-là pour apporter un plus à l'État ». P6</p>
P7	Transmission des valeurs sociales à l'école pour former de citoyens responsables	Instruire et socialiser l'élève	<p>« Pour moi la socialisation scolaire se définit comme le processus d'acquisition des valeurs, de normes sociales à l'école puisque la socialisation même, c'est l'acquisition des valeurs et normes sociales par une personne qui vont lui permettre de vivre dans une société ». P7</p> <p>« En plus de connaissances, on doit transmettre à l'enfant des savoir-faire</p>

			et des savoir-être, les savoirs culturels ». P7
P8	Processus d'acquisition des valeurs et savoirs sociaux : savoir-faire, savoir-être, savoir-vivre	Instruire et éduquer les élèves.	« Pour moi, la socialisation scolaire c'est d'instruire et d'éduquer l'élève en intégrant le volet social : savoirs, valeurs, normes, etc. ». P8 « Bon les principales missions de l'école c'est l'éducation et l'instruction, donnez aussi en fait les savoirs aux enfants ». P8
P9	Processus d'acquisition des savoirs sociaux : savoir-faire, savoir-être, savoir-vivre	Instruire et éduquer les élèves	« La socialisation scolaire, c'est le fait d'apprendre aux élèves les savoirs sociaux : savoir-faire, savoir-être, savoir-vivre ». P9 « Les missions principales de l'école burkinabè c'est de former des citoyens responsables qui vont servir la nation » P9

Après avoir compris la socialisation scolaire et les missions de l'école burkinabè chez les enseignants, il est important de comprendre également comment ils perçoivent leur rôle de socialisation.

4.2.4.2 Socialisation scolaire : perception du rôle de l'enseignant(e) et critères de socialisation

1- Perception du rôle de l'enseignant(e) dans la socialisation scolaire

Tous les participant(e)s se considèrent comme des agents de socialisation et affirment que leur rôle d'agent de socialisation consiste à transmettre des valeurs et normes sociales aux élèves P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 et P9.

Alors comme l'affirment successivement P1, P7 :

« Alors je me considère pleinement comme un agent de socialisation dans la mesure où mon rôle ne se limite pas à enseigner... et au-delà des savoirs scientifiques que je transmets, mon rôle est de transmettre donc cet aspect social, les éduquer, les motiver à respecter les normes pour la bonne marche de la société tout ». (P1)

Aussi pour (P7) qui va dans le même sens :

« Bien sûr, je suis une agente de socialisation et en tant qu'enseignante, au-delà de transmettre des savoirs purement académiques, je dois également enseigner aux apprenants, les normes et les valeurs qui vont leur permettre de développer les compétences sociales, c'est-à-dire le respect, l'entraide, la tolérance, la coopération, le vivre ensemble ». (P7)

2- Les critères de socialisation scolaire

Quant aux critères de socialisation, les participant(e)s affirment également à l'unanimité que l'enseignant doit être engagé et impliqué dans son rôle d'agent de socialisation. C'est ce que disent P3 et P5 :

« Pour transmettre des connaissances ou des valeurs au élèves, il faut être engagé et impliqué ». (P3)

« L'engagement et l'implication professionnels de l'enseignant sont très importants et nécessaires surtout, parce qu'un enseignant qui n'est pas d'office engagé, qui n'est pas dévoué ne pourrait jamais avancer avec ses élèves ..., c'est de notre devoir d'être toujours disponible, d'être vraiment attentif pour cultiver la paix, l'amour entre les élèves ». (P5).

Au regard de ces affirmations, on peut noter deux points essentiels :

- 1- Tous les enseignant(e)s participant à l'étude se considèrent comme des agents de socialisation auprès des élèves et leur rôle consiste à transmettre des valeurs et normes sociales aux élèves.
- 2- Pour tous les enseignant(e)s à l'étude, l'engagement et l'implication professionnels de l'enseignant sont des critères essentiels dans la socialisation des élèves.

Ce tableau sur le thème « rôle de l'enseignant et critères de socialisation », il est possible de consulter les réponses des participant(e)s.

Tableau 8: Synthèse des perceptions du rôle des enseignant.es

Code d'entrevue	Rôle de l'enseignant dans la socialisation	Critères de socialisation	Citations illustratives
P1	L'enseignant est un agent de la socialisation par la transmission des valeurs et normes sociales aux élèves.	L'engagement professionnel de l'enseignant est essentiel dans la socialisation des élèves.	« Alors je me considère pleinement comme un agent de socialisation dans la mesure où mon rôle ne se limite pas à enseigner... et au-delà des savoirs scientifiques que je transmets, mon rôle est de transmettre donc cet aspect social, les éduquer, les motiver à respecter les normes pour la bonne marche de la société tout ». P1 « L'engagement d'un enseignant est essentiel effectivement dans la socialisation d'un enfant ..., parce qu'il faut les suivre, les encadrer ». P1
P2	L'enseignant est un agent de la socialisation à travers les activités d'enseignement effectuées.	L'enseignant doit être engagé et impliqué dans ses activités de socialisation auprès de ses élèves.	« Je suis une agente de socialisation à 100% ..., à travers le savoir que je leur donne à partir de la philosophie. Et également à travers les activités parascolaires et extrascolaires ». P2 « L'engagement et l'implication professionnels sont essentiels, car, bien que les cours dispensés en classe aient leur importance, il faut ouvrir un autre volet qui est social. Le social, c'est très important et nécessite de l'engagement et de l'implication chez l'enseignant » P2
P3	L'enseignant est un agent de la socialisation à travers les activités d'enseignement effectuées	L'engagement professionnel de l'enseignant est essentiel dans la socialisation des élèves	« Je pense que tout enseignant est un agent de socialisation puis que nous leur transmettons des connaissances et des valeurs sociétales pendant le cours pour éveiller leurs consciences ». P3 « Pour transmettre des connaissances ou des valeurs aux

			élèves, il faut être engagé et impliqué ». P3
P4	L'enseignant est un agent de la socialisation disponible à travers les activités d'enseignement effectuées	L'enseignant doit être engagé et impliqué dans ses activités de socialisation auprès de ses élèves.	« Je me dis que tout enseignant conscient doit être un agent de la socialisation. Mon rôle d'agente de socialisation auprès de mes élèves, je pense, c'est d'être disponible, d'être à l'écoute des élèves ». P4 « Oui, je pense qu'un enseignant qui n'est pas engagé ne peut pas être un acteur de socialisation, car il ne suffit pas d'être enseignant pour venir dicter le cours et ressortir dire que je suis venu juste pour enseigner. Non, non un enseignant qui est vraiment engagé est en même temps un acteur de la socialisation ». P4
P5	L'enseignant est un agent de la socialisation disponible à travers les activités d'enseignement effectuées	L'engagement et l'implication professionnels de l'enseignant sont des critères essentiels de la socialisation scolaire.	« Je suis un agent de socialisation, car je suis disponible et ouvert à transmettre les normes et valeurs aux élèves pendant le cours à l'instar du Professeur Principal (PP) désigné pour chaque classe servant d'intermédiaire entre les élèves et puis l'administration ». P5 « L'engagement et l'implication professionnels de l'enseignant sont très importants et nécessaires surtout, parce qu'un enseignant qui n'est pas d'office engagé, qui n'est pas dévoué ne pourrait jamais avancer avec ses élèves ..., c'est de notre devoir d'être toujours disponible, d'être vraiment attentif pour cultiver la paix, l'amour entre les élèves ». P5
P6	L'enseignant est un agent de socialisation en ce sens qu'il oriente,	L'engagement professionnel est important dans la socialisation	« Je suis un agent de socialisation dans la mesure où on apprend les élèves à devenir des adultes, voilà des hommes consciencieux qui

	guide, éduque les élèves pour la relève		œuvrent pour le bien-être de la communauté ». P6 « C'est surtout ça orienter les élèves, les guider, être des pères pour eux, les éduquer pour qu'ils soient des hommes sur qui on peut compter ». P6 « Il faut qu'il soit engagé parce que comme on l'a dit l'enseignant demeure un modèle pour l'apprenant pour tout bon apprenant bien sûr. Je pense qu'à travers la rigueur de l'enseignant, l'assiduité de l'enseignant, et également être proche des apprenants, être à leur écoute. Avec cela je pense que ça va inciter les apprenants à avoir de bons comportements, à être sociables ». P6
P7	L'enseignant est un agent de la socialisation par la transmission des valeurs et normes sociales aux élèves.	L'engagement et l'implication professionnels de l'enseignant sont des critères essentiels de la socialisation scolaire.	« Bien sûr, je suis une agente de socialisation et en tant qu'enseignante, au-delà de transmettre des savoirs purement académiques, je dois également enseigner aux apprenants, les normes et les valeurs pour leur permettre de développer les compétences sociales, c'est-à-dire le respect, l'entraide, la tolérance, la coopération, le vivre ensemble ». P7 « Je pense que oui, l'engagement et l'implication professionnelle de l'enseignante que vous êtes sont des critères essentiels dans la socialisation des élèves ». P7
P8	L'enseignant est un agent de	L'engagement et l'implication	« Effectivement, en tout cas je peux dire que tout enseignant doit être

	socialisation en ce sens qu'il oriente, guide, éduque les élèves.	professionnels de l'enseignant sont des critères essentiels de la socialisation scolaire.	normalement un agent de socialisation auprès des élèves et mon rôle d'agent de socialisation c'est de cultiver le bon vivre ensemble entre eux, les valeurs de respect, de solidarité, d'entraide, etc. ». P8 « C'est vraiment essentiel pour l'enseignant d'être engagé et impliqué dans sa mission ». P8
P9	L'enseignant est un agent de socialisation en ce sens qu'il oriente, guide, éduque les élèves.	L'engagement et l'implication professionnels de l'enseignant sont des critères essentiels de la socialisation scolaire.	« Oui en tant qu'un enseignant déjà, je suis un agent de socialisation et mon rôle c'est d'être disponible pour sensibiliser, conseiller et gérer certains problèmes entre les élèves eux-mêmes sans passer par l'administration ni par qui que ce soit ». P9 « Oui selon moi l'engagement et l'implication professionnels de l'enseignant sont des critères essentiels dans la socialisation des élèves ». P9

Dans ces conditions, il faut noter qu'autant les enseignant(e)s sont des agents de socialisation, autant ils doivent être engagés et impliqués dans la transmission des valeurs et normes sociales aux élèves afin de former des citoyens responsables. Par ailleurs, il est important d'avoir leurs avis sur l'aspect légal qui encadre cette socialisation scolaire et les pratiques de socialisation scolaires effectuées.

4.2.4.3 Pratiques de socialisation scolaires : Réglementation et description.

En ce qui concerne le thème « pratiques de socialisation scolaire », il est judicieux de comprendre la réglementation de la socialisation scolaire chez les participant(e)s avant de passer à la description des pratiques de socialisation.

1- La réglementation de la socialisation scolaire

Sur la réglementation, tous les participants P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 et P9 apprécient favorablement l'arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF portant réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement post-primaire et secondaire. Ils le jugent nécessaire, car il promeut une éducation patriotique dans la mission de l'école burkinabè. En effet, cet arrêté vise à former des citoyens patriotes, conscients et responsables au service du pays. Ainsi on peut lire chez les participants P1, P6 et P9 :

« La réintroduction de l'éducation civique et morale est à saluer dans la mesure où cela permet donc de socialiser les élèves, leur permettre d'avoir de l'amour pour son pays et de se détourner de l'incivisme. ». (P1)

« L'arrêté est nécessaire, très utile et il est arrivé à point nommé même face aux dérives actuelles et pertes de repères, le besoin de recadrer les énergies et ramener certaines valeurs à jour s'impose ». (P6)

« C'est nécessaire et très important, car ça permet aux élèves d'être de vrais patriotes, ça contribue beaucoup pour la sensibilisation et surtout l'éveil des élèves ». (P9)

Toujours sur cette question de la réglementation de la socialisation scolaire, la loi 013/2007/AN (ou loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso), constitue une référence. C'est à cette loi que le participant P1 se réfère pour donner les missions de l'école burkinabè en ces termes :

« Je dirais sur cette question que selon la loi 013 de 2007, pour résumer hein, les missions de l'école burkinabè c'est d'instruire, d'éduquer, de socialiser les jeunes citoyens burkinabè ». P1 (Confère Tableau 7 : Perceptions de la socialisation scolaire).

2- Les pratiques pédagogiques de socialisation des élèves

Concernant les pratiques de socialisation des élèves, elles couvrent les activités scolaires, parascolaires et extrascolaires que les enseignants réalisent avec les élèves pour contribuer à leur formation globale. Ce sont donc des séances d'échanges ou de débats, des théâtres, des

clubs, des journées culturelles, le sport, etc., à travers desquels les enseignants ciblent des thèmes sur le respect, la solidarité, l'entraide, l'amour pour la patrie, le travail, etc. C'est ce qu'affirment tous les participant(e)s P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 et P9. Ainsi, le participant P2 précise que :

« On facilite les échanges entre eux à travers les travaux de groupe ou avec l'enseignant ou encore avec l'administration à travers des clubs, des débats d'idées organisés autour des thèmes en lien avec les valeurs sociales telles que le pardon, l'entraide, la solidarité, l'amour pour la patrie, etc. ». (P2)

Dans cette même lancée, le participant P4 explique que :

« Dans les pratiques de socialisation mobilisées, il y a le sport, les activités culturelles, la journée des communautés à travers des défilés pour que chaque communauté montre ses atouts..., des conférences sur le civisme, la montée des couleurs, la journée d'excellence pour primer les meilleurs. Pendant les cours en classe, on profite brosser certains thèmes juste quelques temps pour sensibiliser les élèves sur les méfaits, la drogue, l'alcool, la cigarette, etc. ». (P4)

Enfin, le participant P8 va dans le même sens en disant :

« Pour les pratiques de socialisation, on conseille les élèves, on organise des débats autour des sujets tels que le respect, le vivre ensemble, le patriotisme, les journées culturelles, les compétitions sportives ». (P8)

Au sortir de ce qui est exprimé par les participants/participant(e)s à l'étude, on retient essentiellement que :

- 1- Les enseignants apprécient l'arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF portant réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement post-primaire et secondaire. Selon eux, cette décision promeut une éducation patriotique inculquant ainsi des valeurs et normes sociales aux élèves, notamment le respect, le civisme, la solidarité, l'entraide, l'amour pour la patrie et le travail, le vivre ensemble, etc. Aussi, la loi 013/2007/AN une est référence en matière de socialisation scolaire.
- 2- Pour réussir leur mission d'agent de socialisation, les enseignants utilisent plusieurs pratiques, soit des activités scolaires, soit des activités parascolaires ou extrascolaires contribuant ainsi au développement global des élèves. Parmi ces pratiques, nous avons les conseils qu'ils prodiguent aux élèves à travers les débats d'idée organisés

en classe ou dans les compétitions oratoires en ciblant des thèmes d'éveil, de conscientisation et de sensibilisation. Aussi, il y a des journées culturelles et communautaires qui sont organisées avec au menu des défilés pour que les élèves apprennent, comprennent et intègrent leur culture. Toujours dans la dimension culturelle, les élèves présentent leur origine culturelle et compétissent sur l'art culinaire où chaque communauté présente son meilleur mets, ce qui favorise le brassage culturel. En plus, il y a des compétitions sportives interclasses, inter établissements et nationales comme les tournois de football, de course, de sauts, de lutte auxquels les élèves participent et qui sont des facteurs d'insertion et de cohésion sociale. Enfin, des sorties sont organisées souvent par les enseignants pour permettre aux élèves d'apprendre l'histoire et le caractère sacré de certains sites touristiques.

Le tableau suivant facilite la compréhension du thème « pratiques de socialisation scolaire ».

Tableau 9:Pratiques de socialisation scolaire

Code d'entre vue	L'arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF	Pratiques de socialisation scolaire	Citations illustratives
P1	L'arrêté est reçu favorablement, car il promeut une éducation patriotique dans la mission de l'école burkinabè.	Des discussions sur des thèmes ciblés, travaux de groupes, films, sensibilisation	« La réintroduction de l'éducation civique et morale est à saluer dans la mesure où cela permet donc de socialiser les élèves, leur permettre d'avoir de l'amour pour son pays et de se détourner de l'incivisme. ». P1 « Dans la pratique ce sont des travaux de groupe, souvent des petites activités, aussi avec un projectile on suit donc des films en ciblant des situations d'intégration avec divers thèmes, je télécharge des vidéos sur internet ... je prends donc des cas de situations réelles quotidiennes que les enfants savent et qui peuvent favoriser leur intégration ». P1

P2	L'arrêté est nécessaire, car il vise à former des citoyens conscients	Échanges, groupe d'étude et travaux de maison sur des thèmes ciblés, clubs, conseils	« Je salue cette décision parce que c'est nécessaire au Burkina Faso parce que nous manquons de savoir-être, le savoir-vivre et cela est perceptible déjà à l'école avec les élèves, même dans la circulation dans les villes ...or l'éducation, c'est ce que tu reçois que tu donnes ». P2 « On facilite les échanges entre eux à travers les travaux de groupe ou avec l'enseignant ou encore avec l'administration à travers des clubs, des débats d'idées organisés autour des thèmes en lien avec les valeurs sociales telles que le pardon, l'entraide, la solidarité, l'amour pour la patrie, etc. ». P2
P3	L'arrêté est nécessaire, car il vise à former des citoyens responsables	Échanges, journées culturelles, théâtre sur des thèmes ciblés par exemple sur nos coutumes, nos traditions, sensibilisation, conseils, etc.	« Je dirai que cette mesure est vraiment nécessaire parce que ça vient pour recadrer les comportements et contrer l'incivisme dans nos sociétés ». P3 « Dans nos activités d'enseignement-apprentissage, nous ouvrons des parenthèses pour aborder certains thèmes ciblés par exemple sur nos coutumes, nos traditions, il y a la parenté à plaisanterie pour amener les communautés à vivre ensemble dans la paix, des journées culturelles, des théâtres ». P3
P4	L'arrêté est nécessaire, car il vise à former des citoyens conscients et responsables.	Des discussions sur des thèmes ciblés, journées culturelles, sensibilisations, conseils	« C'est vraiment très important, car l'éducation civique va amener les élèves à avoir l'amour des autres, l'amour de la patrie qu'ils soient des hommes et des femmes responsables ». P4

			« Dans les pratiques de socialisation mobilisées, il y a le sport, les activités culturelles, la journée des communautés à travers des défilés pour que chaque communauté montre ses atouts..., des conférences sur le civisme, la montée des couleurs, la journée d'excellence pour primer les meilleurs. Pendant les cours en classe, on profite brosser certains thèmes juste quelque temps pour sensibiliser les élèves sur les méfaits, la drogue, l'alcool, la cigarette, etc. ». P4
P5	L'arrêté est nécessaire, car il vise à former des citoyens conscients et responsables.	Des discussions sur des thèmes ciblés, journées culturelles, journées de salubrité, sensibilisations, clubs,	« Cet arrêté est nécessaire, car les élèves avaient commencé à perdre l'amour, ça veut dire à perdre maintenant nos valeurs qu'on inculque aux enfants dès le bas âge ». P5 « Comme pratiques de socialisation, on organise des journées culturelles avec des prestations allant dans le sens de la culture et profiter en même temps faire des sensibilisations..., il y a des clubs mis en place pour booster au moins la sociabilité entre les élèves et les enseignants ». P5
P6	L'arrêté est nécessaire, car il vise à former des citoyens conscients et responsables.	Des discussions sur des thèmes ciblés, conseils, sensibilisations	« L'arrêté est nécessaire, très utile et il est arrivé à point nommé même face aux dérives actuelles et pertes de repères, le besoin de recadrer les énergies et ramener certaines valeurs à jour s'impose ». P6 « Les éléments de socialisation scolaire je pense que c'est à travers les travaux de groupe, les débats entre élèves ... il y a la technique de l'invité où on invite des personnes-ressources pour échanger avec les élèves et lors de ces échanges, les élèves tirent vraiment beaucoup de choses ». P6
P7	L'arrêté est nécessaire, car il vise à former des citoyens patriotes, conscients et responsables.	Des discussions sur des thèmes ciblés, conseils, sensibilisations, compétitions, conférences, journées culturelles	« Je pense que c'est nécessaire en ce sens que cela permet aux enfants d'acquérir des compétences, à savoir-vivre au patriotisme, au civisme ». P7 « On fait le cours par séquence et chaque séquence a vocation de permettre à l'enfant, que ce soit au

			post primaire ou secondaire, de savoir écrire un type de texte, voilà qui va l'aider dans sa vie professionnelle, on aborde des sujets de civisme, de patriotisme ..., on les amène à faire du théâtre sur le civisme, avoir des débats oratoires aussi. Parfois aussi, on fait des journées culturelles pour communier le brassage des cultures, la diversité culturelle pour que les enfants voient les différentes cultures qui existent au Burkina Faso. Il y a les compétitions d'art oratoire, nos élèves participent, même aujourd'hui en visionnait un film où nos élèves ont réalisé sur le civisme à l'école et le terrorisme ». P7
P8	L'arrêté est nécessaire, car il vise à former les élèves.	Des discussions sur des thèmes ciblés, conseils, sensibilisations, compétitions, conférences, journées culturelles	« Pour moi c'est vraiment nécessaire, car c'est quelque chose qu'on a mis en nous, qui a germé en nous, mais qui n'a pas eu de suite ». P8 « Pour les pratiques de socialisation, on conseille les élèves, on organise des débats autour des sujets tels que le respect, le vivre ensemble, le patriotisme, les journées culturelles, les compétitions sportives ». P8
P9	L'arrêté est nécessaire, car il vise à former des citoyens patriotes, conscients et responsables.	Des discussions sur des thèmes ciblés, conseils, sensibilisations, compétitions, conférences, journées culturelles	« C'est nécessaire et très important, car ça permet aux élèves d'être de vrais patriotes, ça contribue beaucoup pour la sensibilisation et surtout l'éveil des élèves ». P9 « Il y a les journées culturelles qu'on organise, y a des sorties d'études, des formations pour les sensibiliser. On fait souvent, on a des visites également d'autres associations ou encore des entreprises qui viennent pour la sensibilisation ». P9

Le contenu de ce tableau nous a permis de connaître l'avis des enseignants sur l'arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF portant réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement post-primaire et secondaire ainsi que sa finalité. Aussi nous avons eu une idée sur les pratiques de socialisation qu'effectuent. De ce fait, il importe de savoir si l'expérience professionnelle est un élément important dans la socialisation des élèves.

4.2.5 Enjeux et défis de la mise en œuvre des activités socioéducatives/socio pédagogiques de promotion des valeurs communes à l'école

1- Les enjeux

Pour les participant(e)s, les enjeux de cette socialisation restent la formation des citoyens responsables, patriotes, éveillés et conscients pour assurer le développement du Burkina Faso. Aussi, la mise en œuvre des activités socioéducatives/socio pédagogiques de promotion des valeurs communes à l'école participe à l'épanouissement culturel des élèves en leur rappelant leurs origines culturelles.

C'est ce qu'affirment les participants P2, P6 et P7 comme suit :

« Comme enjeux je pense que si, effectivement cet enseignement est bien appliqué et adapté à nos réalités, on va transformer le pays en un pays qui a vraiment existé parce qu'avant à l'étranger les gens appréciaient le burkinabè parce qu'on avait des valeurs solides, le respect, l'entraide, l'amour pour la patrie, la considération et traitement des étrangers, etc. » (P2)

« L'enseignement de l'éducation civique est très noble puisque cela va contrer les dérives au sein de la société tel l'incivisme ». (P6)

« Vu le contenu du cours, cela pourrait permettre aux enfants d'apprendre et de comprendre assez sur le civisme, le patriotisme, les valeurs culturelles et sociales ». (P7)

2- Les défis

Quant aux défis, les participant(e)s déplorent le manque de formation des enseignants pour ce nouveau cours, le manque de concertation avec les enseignant(e)s voire leur rôle minime dans la modification des programmes, le manque de documentation et d'équipements adéquats, la surcharge du travail, etc. On peut lire chez les participant(e)s P1, P2 et P5 successivement :

« En termes de défis rencontrés, je peux souligner le manque de formation des enseignants avec cette réintroduction de l'éducation civique et morale ..., en étant en APC, il faut des moyens adaptés parce qu'il n'y a pas de prises dans certaines salles même. De même, le fait de le centrer sur l'histoire géographie, français et histoire-géographie pure, nous nous pensons qu'il faut donc l'élargir ». (P1)

« Comme défis il y a le manque de ressources et d'équipements nécessaires pour accompagner les professeurs. Nous faisons les propositions, mais ça ne change pas ». (P2)

« Il y a des problèmes de matériels de travail, notamment la documentation puisque les professeurs n'ont pas reçu de formation et ni de documentation, à part les curricula ». (P5)

D'après ce qui a été exprimé par les participants de l'étude, on retient principalement que :

- 1- L'enjeu principal de la socialisation scolaire au Burkina Faso est la formation des élèves aux valeurs civiques et citoyennes c'est-à-dire former des citoyens responsables, patriotes, éveillés et conscients pour assurer le développement du pays. Aussi, elle participe à l'épanouissement culturel des élèves en leur rappelant leurs origines culturelles, ce qui permettra de consolider et préserver certaines valeurs sociales et de faire rayonner l'image du Burkina Faso.
- 2- La socialisation scolaire au Burkina Faso fait face à défis liés à la formation, défis liés aux moyens pédagogiques adaptés, surcharge chez certains profs notamment les profs d'Histoire-Géographie - Français et Français- Histoire-Géographie. En effet, les enseignants déplorent le manque de formation pour dispenser les cours d'éducation civique et les enseignants d'Histoire-Géographie se trouvent surchargés à dispenser plusieurs cours. Pour ce qui est des moyens pédagogiques, les enseignants déplorent les manques d'équipement adaptés, les documentations pour effectivement dispenser le cours. Ils dénoncent également le manque de concertation voir leur rôle minime dans la modification des programmes scolaires.

Dans ce tableau sur le thème « Enjeux et défis », on peut consulter les réponses des participant(e)s.

Tableau 10: Synthèse des enjeux et défis rencontrés

Code d'entrevue	Enjeux	Défis	Citation illustratives
P1	Socialisation des jeunes les valeurs sociales : respect, solidarité, amour, pardon, entraide, etc., formation des citoyens responsables, contrer les maux sociaux	Défis liés à la formation, défis liés au moyens pédagogiques adaptés, surcharge au niveau des profs d'Histoire-Géo, Français et Français- H.-Géo,	« Je vois ce retour comme une opportunité de recentrer l'école dans sa mission d'éduquer de façon globale ». P1 « En termes de défis rencontrés, je peux souligner le manque de formation des enseignants avec cette réintroduction de l'éducation civique et morale ..., en étant en APC, il faut des moyens adaptés parce qu'il n'y a pas de prises dans certaines salles même. De même, le fait de le centrer sur l'histoire géographique, français et

			histoire-géographie pure, nous nous pensons qu'il faut donc l'élargir ». P1
P2	Transformation positive du pays via l'éducation, rayonnement de l'image du pays à l'international à travers les valeurs de respect, l'entraide, l'amour pour la patrie, la considération et le traitement des étrangers	Défis liés au manque de ressources et d'équipements : formation, équipement, surcharge des profs, la non-prise en compte des propositions de professeurs en ce qui concerne la modification des curricula	« Comme enjeux je pense que si, effectivement cet enseignement est bien appliqué et adapté à nos réalités, on va transformer le pays en un pays qui a vraiment existé parce qu'avant à l'étranger les gens appréciaient le Burkinaabè parce qu'on avait des valeurs solides, le respect, l'entraide, l'amour pour la patrie, la considération et le traitement des étrangers, etc. ». P2 « Comme défis il y a le manque de ressources et d'équipements nécessaires pour accompagner les professeurs. Nous faisons les propositions, mais ça ne change pas ». P2
P3	Formation des citoyens responsables	Défis liés à la formation	« Les enjeux c'est vraiment de former des citoyens burkinabè responsables afin que le développement du pays ». P3 « Les défis c'est de former les enseignants pour une meilleure transmission du contenu de ce cours puisqu'ils n'ont pas reçu de formation en ce sens..., la formation continue manque à l'enseignant burkinabè surtout au secondaire ». P3
E4	Formation des jeunes patriotes et intègres	Défis liés à la formation et surcharge des profs	« Ce cours est avantageux, car il va former les élèves afin de les rendre patriotes, intègres, complétant ainsi l'éducation familiale ». P4 « Bon ils se disent qu'ils sont surchargés puisqu'ils ont déjà des matières et en plus qu'ils n'ont pas été formés pour ça ». P4
P5	Transformation positive du pays via l'éducation à travers l'apprentissage	Défis liés à la formation et à la	« En termes d'enjeux, je dirai que ce cours va permettre aux élèves de connaître et d'apprendre nos valeurs, de nos cultures, voilà les

	des valeurs sociales, formation des citoyens responsables	documentation, surcharge des profs	normes sociales, formant donc des citoyens responsables ». P5 « Il y a des problèmes de matériels de travail, notamment la documentation puisque les professeurs n'ont pas reçu de formation et ni de documentation, à part les curricula ». E5
P6	Formation des citoyens responsables	Manque de concertation avec les profs et manque de formation, rôle minime dans la modification des programmes	« L'enseignement de l'éducation civique est très noble puisque cela va contrer les dérives au sein de la société tel l'incivisme ». P6 « Avec cette introduction, le problème qui se pose c'est le manque de concertation ou de consultation, de formation des enseignants ». P6
P7	Formation des jeunes patriotes et intègres à travers l'apprentissage des valeurs sociales	Défis liés à la formation et surcharge des profs,	« Vu le contenu du cours, cela pourrait permettre aux enfants d'apprendre et de comprendre assez sur le civisme, le patriotisme, les valeurs culturelles et sociales ». P7 « Alors comme quoi ils n'ont pas reçu de formation et ils sont surchargés. Par exemple ceux qui font histoire-géo Français trouvent qu'ajouter l'éducation civique, ça fait trop ». P7
P8	Formation des citoyens responsables, développement du pays	Défis liés à la formation	« Les enjeux c'est pour former des citoyens responsables afin de développer notre pays ». P8 « Les défis c'est la formation parce que même quand je prends le même exemple, l'aspect code de la route, certains collègues sont mal à l'aise parce qu'eux-mêmes ils n'ont pas fait le permis et ils n'ont pas fait le cours donc c'est difficile ». P8
P9	Formation des citoyens patriotes et responsables,	Défis liés à la formation et surcharge des profs, la non-prise en	« Les enjeux, c'est que ça va vraiment former les élèves, les responsabiliser pour qu'ils soient des patriotes pour que demain on ait

		compte des propositions de professeurs en ce qui concerne la modification des curricula	vraiment de bons citoyens pour le service de ce pays ». P9 « En termes de défis, le fait de ne pas former les enseignants pour dispenser ce cours est un véritable problème ». P9
--	--	---	--

4.2.6 Conclusion de la présentation des données

L'analyse thématique croisée, organisée autour de cinq axes principaux et soutenue par des tableaux de synthèse, montre l'état des lieux de la socialisation des élèves en milieu scolaire au Burkina Faso. Bien que les participants à l'étude aient des profils variés, ils partagent une perception commune de la notion de socialisation en général et de leur rôle dans la socialisation des élèves au secondaire en particulier. Ainsi ils développent les mêmes pratiques de socialisation à l'école et rencontrent les mêmes défis.

Les résultats obtenus confirment que l'école est un lieu de socialisation et l'enseignant reste un important de la socialisation des élèves (Mekahlia & Benhamza, 2023).

Les résultats confirment au regard des nombreux défis rencontrés par les participants que le rôle de socialisation des enfants est mal encadré au Burkinabè. En fait, avec la récente réintroduction de cours d'éducation civique et morale au secondaire, les défis liés à la formation, à la documentation, etc., se sont posés. Cela constitue un handicap majeur dans la socialisation des élèves et obligent les enseignants à naviguer entre leur engagement et implication professionnels et leurs représentations de la socialisation.

Ceci constitue des observations empiriques qui exigent une analyse critique, en considérant les structures conceptuelles employées. Par conséquent, la suite du travail va offrir une analyse plus détaillée des résultats pour une meilleure compréhension du rôle de socialisation des enseignants.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Rappelons qu'à travers cette recherche est de faire vous voudrions faire l'état des lieux de la socialisation des élèves au secondaire au Burkina Faso. Donc notre objectif général est d'explorer la façon dont les enseignantes et enseignants burkinabè s'engagent, se positionnent et définissent leurs rôles et responsabilités comme agents de socialisation en milieu scolaire auprès de leurs élèves. Plus précisément, nous voulons identifier et décrire les pratiques enseignantes déclarées qui promeuvent la socialisation aux valeurs communes en milieu scolaire auprès de leurs élèves, recenser les prescriptions institutionnelles en lien avec la socialisation des élèves à l'école et analyser les enjeux et les défis de la mise en œuvre des activités socioéducatives/socio pédagogiques de promotion des valeurs communes à l'école.

Dans ce chapitre, nous allons discuter des résultats présentés et analysés dans le précédent chapitre. Il s'agira donc de confronter les informations collectées auprès des participant(e)s avec les conclusions des études précédentes, tout en respectant les différentes orientations de la recherche.

Ainsi, dans un premier temps, nous mettrons en corrélation les pratiques pédagogiques déclarées qui favorisent l'apprentissage des valeurs communes en milieu scolaire chez les élèves, selon nos participant(e)s, avec celles présentées dans la recherche scientifique existante. Dans un deuxième temps, il sera question de recenser les prescriptions institutionnelles en lien avec la socialisation des élèves à l'école. Aussi, la même chose s'applique aux défis et enjeux auxquels sont confrontés les participants.

Enfin nous terminerons ce chapitre en évoquant les limites de notre étude ainsi que les directions à prendre pour d'éventuelles recherches futures.

5.1 Les pratiques pédagogiques déclarées favorisant l'apprentissage des valeurs communes en milieu scolaire chez les élèves

Selon les participant(e)s, les enseignant(e)s dans l'exercice de leur fonction, réalisent une multitude de pratiques qui contribue au développement intégral des élèves. Il s'agit soit des activités scolaires, soit des activités parascolaires ou extrascolaires entre autres des discussions sur autour thèmes ciblés, des travaux de groupes, projection de films et sensibilisations, conseils, l'organisation des journées culturelles, des journées de salubrité, des compétitions sportives, des sorties etc. Ces pratiques permettent aux enseignant(e)s de bien organiser et gérer leur classe, à éveiller les élèves, à les soutenir émotionnellement et affectivement.

Les pratiques de socialisation en milieu scolaire mentionnées ici par les participant(e)s ressemblent à celles évoquées dans des études antérieures (Barro, 2024; Haiat et al., 2023; Jacquemart et al., 2023; Kamano & Benimmas, 2017; Sancho, 2021).

En effet, Sancho (2021) dans son étude sur la socialisation des émotions chez les enfants en milieu scolaire et les différences de genre, montre l'importance des enseignant(e)s dans la socialisation des élèves. De cette étude, il ressort que les enseignant(e)s utilisent des stratégies comme les discussions, des conseils, des exemples concrets, des images, etc. Toutes ces stratégies visent à développer un lien affectif solide qui contribue à soutenir émotionnellement les élèves. Les résultats obtenus de notre recherche vont dans le même sens et viennent à même corroborer ceux de Sancho. En fait, au secondaire burkinabè, les enseignant(e)s interrogés ont soutenu agir ainsi notamment avec des débats d'idées ou des discussions argumentées entre élèves, entre élèves et enseignant(e)s, des exemples concrets. Pendant ces discussions, les enseignant(e)s ciblent des thèmes liés à la solidarité, l'entraide, le civisme, le patriotisme, le respect, le vivre-ensemble, etc. L'organisation des travaux de groupes, des projections de films sont des exemples de pratiques pédagogiques qui concourent à la socialisation des élèves.

Haiat et al. (2023) et Jacquemart et al. (2023) se sont intéressés à la relation enseignant-élèves. Et cette relation selon eux, génère des interactions et est importante pour la réussite éducative. Ils admettent que dans cette relation l'enseignant(e), développe un soutien émotionnel aux élèves par des encouragements et des renforcements qui stimulent

l'engagement des élèves, le sentiment d'appartenance à leur classe et à leur école etc. Aussi, dans l'aménagement de sa classe, l'enseignant(e) responsabilise l'élève en ayant un regard sur son comportement, sa motivation, son apprentissage en organisant des discussions argumentées, des débats d'idées. Nos résultats vont dans le même sens que ces deux études dans la mesure où nos participant(e)s ont soutenu qu'ils conseillent et motivent les élèves, ce qui participe à leur socialisation. Ils les sensibilisent aussi sur les maux sociaux tels que le vol, l'incivisme, la violence etc. en les encourageant à un engagement citoyen responsable. Les travaux de groupes, les conseils, les journées de salubrité, les sorties initiés par les enseignant(e)s traduisent dans leurs contenus l'ampleur de leur rôle en tant qu'agent(e)s de socialisation.

Dans la même logique, Kamano et Benimmas (2017) ont mené une étude sur la diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. Le but de cette étude visait à apporter des éléments de réponse aux questions liées aux différents enjeux de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire acadien en analysant le discours du personnel enseignant. L'étude a révélé plusieurs pratiques enseignantes mises en œuvre sur les plans pédagogique, collaboratif et affectif pour une meilleure intégration des élèves immigrants afin de contribuer à leur développement global. Sur le plan collaboratif, les enseignant(e)s collaborent entre eux et avec les parents pour mieux connaître l'élève tandis que sur le plan pédagogique, ils/elles organisent des activités telles que le bricolage, la danse, le théâtre, la discussion et la lecture. Enfin, sur le plan affectif, les enseignant(e)s adoptent des pratiques visant à développer chez les enfants l'amour de l'école, le plaisir de travailler et de vivre ensemble. Barro (2024), participante à un atelier de formation des enseignant(e)s pour l'éducation des élèves et des jeunes par la culture menée par l'association SITALA à Bobo-Dioulasso, soutient que les activités artistiques axées sur des valeurs traditionnelles telles que la danse, le chant, le théâtre etc. sont importantes pour les élèves. En effet, selon elle, ces pratiques aident les élèves à se reconnecter à leurs origines, à intégrer des principes sociaux comme le respect, l'assistance mutuelle et la solidarité, et à se préparer pour devenir des citoyens actifs et responsables. Encore une fois de plus, les résultats de notre recherche corroborent les études de Barro, de Kamano et Benimmas avec les journées culturelles, la technique de l'invité citées par nos participant(e)s. En fait,

l'objectif de ces journées culturelles est de permettre de à chaque élève de connaître ses valeurs culturelles et de faciliter le brassage culturel, le vivre ensemble. D'après les participant(e)s à la recherche, dans la pratique plusieurs activités notamment la danse, le théâtre, les compétitions d'art oratoire sont mises en œuvre lors des journées culturelles. Aussi la technique de l'invité utilisée par les enseignant(e)s interrogés traduit une collaboration entre enseignant(e)s, entre enseignant(e)s et parents en vue de favoriser des échanges constructifs. Cette technique consiste à inviter des personnes-ressources pour échanger avec les élèves dans le but de les conseiller, motiver, encourager voire les conscientiser sur tous les plans. Il faut donc encourager et soutenir les enseignant(e)s dans la mise en œuvre de ces stratégies avec des moyens adéquats.

Gala Bi Tizie et al. (2017) menant une étude sur les contraintes liées à la promotion d'une culture sportive en Côte d'Ivoire à partir de l'école, admettent que l'organisation des activités sportives à l'école constitue un facteur de socialisation des élèves. En effet, selon eux, au-delà du fait qu'il contribue activement à la santé et à la sauvegarde de l'intégrité corporelle des élèves, le sport participe pleinement à la dynamique sociale et au développement. Cette idée est d'ailleurs soutenue chez Charlebois-Tejeda (2018) qui a étudié les liens entre l'activité physique, la motivation scolaire et le rendement scolaire des élèves du primaire. En fait selon lui, l'activité sportive promeut l'intégration sociale des élèves, les aide à mieux gérer le stress en motivant. Donc les activités sportives dans les établissements scolaires participent à la socialisation des élèves en ce sens qu'elles leur enseignent le vivre-ensemble puisqu'ils apprennent certaines règles, le fair-play ce qui favorise l'inclusion, la solidarité, la cohésion et leur développement personnel. Sur ce point, les résultats de notre recherche viennent soutenir les études de Charlebois-Tejeda et de Gala Bi Tizie et al. en confirmant l'importance du sport dans la socialisation des élèves. En fait, les activités sportives participent au développement personnel des élèves en leur enseignant les valeurs sociales notamment le vivre ensemble, la solidarité, la cohésion, etc. Par conséquent, les établissements scolaires au Burkina Faso doivent encourager la pratique des activités sportives qui favorisent la socialisation. Mais le rôle de socialisation des enseignant(e)s burkinabè au secondaire est-il vraiment encadré ?

5.2 Les prescriptions institutionnelles en lien avec la socialisation des élèves au secondaire burkinabè

En ce qui concerne les prescriptions institutionnelles en lien avec la socialisation des élèves au secondaire burkinabè, il faut noter qu'il existe plusieurs. Parmi ces textes, il y a d'abord la constitution (du 11 juin 1991) du Burkina Faso qui fait de l'éducation un droit. Ainsi, aux termes de l'article 18 de la Constitution, « L'éducation, l'instruction, la formation, le travail, la sécurité sociale, le logement, le sports, les loisirs, la protection de la maternité et de l'enfance, l'assistance aux personnes âgées ou handicapés et au cas sociaux, la création artistique et si identique, constituent des droits sociaux et culturels reconnus par la présente constitution qui vise à les promouvoir. ». Ensuite, nous avons la loi 013/2007/AN ou loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso. En effet, l'article 3 de cette loi fait de l'éducation une priorité nationale. Rappelons d'ailleurs que dans son Article 2, elle définit l'éducation comme « l'ensemble des activités visant à développer chez l'être humain l'ensemble de ses potentialités physiques, intellectuelles, morales, spirituelles, psychologiques et sociales en vue d'assurer sa socialisation, son autonomie son épanouissement et sa participation au développement économique, social et culturel ». Aussi, nous pouvons citer l'arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF portant réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement post-primaire et secondaire. Selon les participant(e)s, c'est cet arrêté qui instaure une véritable socialisation des élèves au secondaire au Burkina Faso en ce sens qu'elle promeut une éducation patriotique dans la mission de l'école burkinabè. Et la socialisation des élèves fait partie des missions de l'école burkinabè comme le précise la loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso. En effet, l'article 13 de cette loi dit que « le système éducatif burkinabè a pour finalités de faire du burkinabè jeune un citoyen responsable, producteur et créatif et vise essentiellement à assurer un développement intégral et harmonieux de l'individu :

- Favoriser son développement personnel et son épanouissement physique ;
- Stimulant son esprit d'initiative et d'entreprise ;
- Cultivant en lui e l'esprit de citoyenneté à travers l'amour de la patrie afin qu'il soit capable de la défendre et de la développer, cultivant en lui l'esprit de citoyenneté le sens de la démocratie de l'unité nationale des responsabilités et de la justice sociale ;

- Développant en lui l'esprit de solidarité, d'intégrité, d'équité, de justice, de loyauté, de tolérance et de paix ;
- Cultivant en lui le respect d'autrui notamment l'égalité entre les genres mais aussi le respect de la diversité linguistique, confessionnelle et culturelle ;
- Garantissant sa formation afin qu'il fasse preuve de discipline et de rigueur dans le travail et qu'il soit utile à sa société et à lui-même ;
- Développant en lui le sens des valeurs universelles,
- Développant toutes ses potentialités afin de le rendre capable de participer activement par ses compétences au développement de son pays ».

Il faut préciser que c'est avec cet arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF que l'Éducation Civique (EC) est devenue un module à part entière et les cours d'éducation civique sont dispensés au secondaire burkinabè. De même les enseignant(e)s compétent(e)s notamment les professeurs d'Histoire-Géographie et de Français/Histoire-géographie ont reçu des livres à cet effet.

De plus, il y a le décret n°2025-0780/PF/PRIM/MESFPT/MDAC/MESRI/MSECU du 24 juin 2025 portant institution d'une immersion patriotique obligatoire pour les élèves admis aux examens scolaires. En fait, pour soutenir ce nouveau dynamisme en cours dans le processus de socialisation des jeunes burkinabè, le gouvernement burkinabè multiplie ses actions à travers l'initiative présidentielle pour une éducation de qualité. Cette initiative a institué par l'immersion patriotique obligatoire d'un mois pour tous les nouveaux bacheliers et qui sera étendue aux candidats admis au BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle), au BEP (Brevet d'Études Professionnelles et au CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) dès cette année scolaire 2025/2026. Elle vise selon (Ouédraogo, 2025) à « renforcer chez les jeunes les valeurs de civisme, de discipline et de patriotisme, dans un contexte national marqué par des défis sécuritaires et sociaux ».

Enfin, il y a l'école qui est une institution, un lieu de socialisation des élèves du fait du règlement intérieur. Il s'agit d'un ensemble de règles élaborés par chaque établissement qui régissent son fonctionnement est auquel les élèves doivent se soumettre. Malgré ces nombreuses prescriptions institutionnelles, des défis entravent la mise en œuvre des pratiques pédagogiques déclarées favorisant l'apprentissage des valeurs communes en milieu scolaire chez les élèves.

5.3 Enjeux et aux défis de la mise en œuvre des activités socioéducatives/socio pédagogiques de promotion des valeurs communes à l'école

Par rapport aux enjeux et aux défis de la mise en œuvre des activités socioéducatives/socio pédagogiques de promotion des valeurs communes à l'école, les participant(e)s sont restés positifs. Selon eux, l'enjeu majeur de la socialisation en milieu scolaire au Burkina Faso est d'inculquer aux élèves des valeurs civiques et citoyennes à savoir, façonner des citoyens responsables, patriotes, éclairés, et conscients Afin de garantir le progrès du pays. De même, ils soutiennent que la socialisation scolaire contribue au développement culturel des élèves en leur faisant prendre conscience de leurs racines culturelles, ce qui aidera à renforcer et maintenir certaines valeurs sociétales tout en valorisant l'image du Burkina Faso.

Quant aux défis de la mise en nombre des activités socio-éducatives/socio pédagogiques des promotions des valeurs communes à l'école, les participants ont énuméré des défis liés à la formation des défis liés aux moyens pédagogiques adaptés(ressources). Les participant(e)s soutiennent qu'ils n'ont pas été formés pour dispenser le cours d'éducation civique et déplorent l'inadaptation ou souvent l'absence des moyens pédagogiques mis à leur disposition. Il y a également la surcharge du travail chez les enseignant(e)s compétent(e)s notamment les professeurs d'Histoire-Géographie et de Français/Histoire-géographie. En effet, ces derniers se retrouvent avec plusieurs modules à enseigner et évaluer les élèves. De plus, il faut noter le manque d'accompagnement financier pour soutenir leurs initiatives pour le bien des élèves. Ce manque de soutien financier est aussi dénoncé par les professeurs d'Histoire-Géographie et de français/Histoire-Géographie qui ne perçoivent pas de salaire pour dispenser le cours d'éducation civique. Enfin, ils ont déploré le manque de concertation voire leur rôle minime dans la modification des programmes scolaires.

Ces résultats sont confirmés par la littérature scientifique. Barrigah (2025) soutient que l'école est non seulement un lieu de transmission de savoirs, mais aussi de construction d'identités et de valeurs partagées qui facilitent le vivre-ensemble, l'inclusion et la citoyenneté. De ce fait, il suggère d'ajuster les contenus pédagogiques en fonction des réalités culturelles et linguistiques locales, pour ancrer l'apprentissage dans le contexte quotidien des élèves et favoriser une compréhension optimale. En fait l'auteur prend l'exemple du Sénégal où le fait d'inclure la culture et les langues locales comme le wolof permet d'optimiser l'apprentissage des élèves tout en valorisant leur identité.

Aussi, le rapport sur les consultations nationales pour transformer l'éducation au Burkina Faso publié lors du Sommet mondial de la transformation de l'éducation organisé par le Secrétariat général des Nations Unies en août 2022 indique les mêmes défis existants (MENAPLN, 2022, p. 6). Dans ce rapport, les défis prioritaires du système éducatif burkinabè identifiés à partir des orientations et des résultats des consultations nationales et par rapport auxquels le gouvernement s'est engagé à résoudre sont :

- Les écoles inclusives, équitables, sûres et saines : il s'agit d'assurer une éducation universelle inclusive, soutenu par une stratégie d'accès et de maintien inclusive, qui favorise le genre;
- L'apprentissage et les compétences pour la vie, le travail et le développement durable : afin de favoriser l'employabilité des adolescents, des jeunes et des adultes, l'objectif est de développer l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnelles (EFTP) et le d'Éducation Non Formelle (ENF);
- Les enseignants, enseignement et profession enseignante : il s'agit d'assurer la professionnalisation du métier d'enseignant et des actionnaires des structures éducatives en améliorant la gestion, la formation et les conditions de travail;
- assurer un apprentissage de qualité pour toutes et tous dans le cadre de la transformation du système éducatif;
- Les apprentissages et transformations numériques : les défis dans cette rubrique elle d'assurer la continuité éducative et d'améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages en utilisant les technologies de l'information et de la communication;
- Le financement de l'éducation : assurer une mobilisation et une allocation coordonnées des financements en faveur de l'éducation.

Pour finir, De Sardan (2023) déplore le déficit sécuritaire qui secoue les États du Sahel en général et le Burkina Faso en particulier depuis plus d'une décennie. En effet, la dégradation de la situation sécuritaire à engendrer la fermeture de plusieurs écoles avec des déplacements de populations (Donko et al., 2024), ce qui a affecté l'école burkinabè dans son ensemble et sa mission de socialisation des élèves. Les résultats de notre recherche vont dans le même sens que tout ce qui est exposé ici en termes d'enjeux et de défis. L'enjeu principal étant de former des citoyens responsables, les enseignant(e)s interrogés ont déploré des défis liés à la formation, aux moyens pédagogiques adaptés, le

surcharge de travail, le manque des formations, de soutien financier et de concertation nécessaire auxquels il faut ajouter le défis sécuritaire exposé par les études de De Sardan (2023) et Donko et al. (2024). Ces défis étant véritablement des obstacles majeurs à la mise en œuvre et à la réussite des missions de l'école burkinabè, il serait par conséquent judicieux de réconcilier gérer les conditions de vie et de travailler du personnel enseignant. Par ailleurs, il faut préciser que cette étude a eu lieu avec peu d'enseignant(e)s dans un seul établissement secondaire au Burkina Faso, ce qui constitue une de ses limites. Limites et avenues de recherches futures.

Cette recherche que nous avons réalisée si riche soit-elle, présente des limites évidentes. D'abord, il faut souligner qu'elle s'est réalisée avec la participation de neuf (9) participant(e)s. Ce nombre étant limité, il ne permet donc pas d'étendre ses résultats sur tous les établissements secondaires du Burkina Faso. Il est également important de préciser que chaque établissement à ses spécificités et met en place son propre processus de redressement interne. Pour obtenir une vue d'ensemble, il serait nécessaire dans une prochaine étape d'inclure un plus grand nombre de professeurs et d'établissement secondaire du Burkina Faso.

Une autre limite de cette recherche réside en la méthode de recherche utilisée, la méthode qualitative. En effet, l'application de cette technique est accompagnée d'entretiens destinés à obtenir les opinions et les impressions des individus interrogés, en particulier le personnel enseignant. À ce propos, Anadón et Guillemette (2006) nous rassuraient déjà que la recherche qualitative, même si elle ne permet pas la généralisation des résultats, s'intéresse aux significations que les acteurs scolaires (élèves, enseignants, etc.) donnent à leurs expériences et à leurs pratiques. Par ailleurs, force est de reconnaître que les données recueillies auprès des participant(e)s peuvent être affecté par leurs émotions. Dans une optique future, une approche hybride qui fusionne entretiens et données qualitatives pourrait augmenter la fiabilité des conclusions

Conclusion

Cette recherche visait principalement à faire l'état des lieux de la socialisation des élèves au secondaire au Burkina Faso en explorant la façon dont les enseignantes et enseignants s'engagent, se positionnent et définissent leurs rôles et responsabilités comme agents de socialisation en milieu scolaire auprès de leurs élèves. Dans ces conditions, nous avons d'abord identifié et décrit les pratiques enseignantes déclarées qui promeuvent la socialisation aux valeurs communes en milieu scolaire auprès de leurs élèves. Ensuite, nous avons recensé les prescriptions institutionnelles en lien avec la socialisation des élèves à l'école. Enfin, nous avons analysé les enjeux et les défis de la mise en œuvre des activités socioéducatives/socio pédagogiques de promotion des valeurs communes à l'école.

Les données recueillies auprès des participant(e)s notamment les enseignant(e)s du lycée Ouezzin Coulibaly de Bobo-Dioulasso ont révélé qu'un nouvel élan de socialisation scolaire existe au Burkina Faso avec l'enseignement du cours d'Éducation Civique au secondaire depuis octobre 2024. Ainsi, les enseignant(e)s au secondaire burkinabè assument pleinement leur rôle d'agent de socialisation des élèves. Ce rôle de socialisation des élèves consiste à enseigner aux jeunes, les normes et les valeurs qui vont leur permettre de développer les compétences sociales, c'est-à-dire le respect, l'entraide, la tolérance, la coopération, le patriotisme, le vivre ensemble, etc. Pour réussir cette mission de socialisation scolaire, les enseignant(e)s déploient diverses pratiques qui regroupent des activités scolaires, soit des activités parascolaires ou extrascolaires. Il s'agit entre autres des discussions autour des thèmes ciblés, des travaux de groupes, projection de films et sensibilisations, conseils, l'organisation des journées culturelles, des journées de salubrité, des compétitions sportives, des sorties scolaires etc. Ces pratiques permettent aux enseignant(e)s non seulement de bien organiser et gérer leur classe, mais aussi contribuent à éveiller la fibre patriotique à travers la promotion des valeurs communes chez les élèves, à les soutenir émotionnellement et affectivement, ce qui facilite leur développement intégral. Par ailleurs, l'engagement professionnel et/ou l'implication professionnelle de l'enseignant(e) ainsi que son expérience professionnelle restent indéniablement très importants pour la réussite de sa mission de socialisation des élèves.

Au demeurant, plusieurs textes légaux notamment les lois, les politiques et réformes éducatives gouvernemental visant à assurer une éducation civique, citoyenne et patriotique.

Parmi ces prescriptions institutionnelles qui encadrent la socialisation des élèves à l'école au Burkina Faso figurent la constitution (du 11 juin 1991), la loi 013/2007/AN Ou loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso, l'arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF portant réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement post-primaire et secondaire, l'école à travers son règlement intérieur et le décret n°2025-0780/PF/PRIM/MESFPT/MDAC/MESRI/MSECU du 24 juin 2025 portant institution d'une immersion patriotique obligatoire pour les élèves admis aux examens scolaires. Derrière ces textes légaux encadrant la socialisation scolaire, se dessinent d'énormes enjeux notamment la formation des élèves aux valeurs civiques et citoyennes c'est-à-dire former des citoyens responsables, patriotes, éveillés et conscients pour assurer le développement du pays. Il y a aussi l'épanouissement personnel et culturel des élèves pour leur rappeler leurs origines culturelles, ce qui permettra de consolider et préserver certaines valeurs sociales et de faire rayonner l'image du Burkina Faso.

Cependant, malgré cette multitude de prescriptions institutionnelles concourant à la socialisation scolaire, des défis existent toujours et nuisent aux efforts de ces enseignant(e)s dans leur mission de socialisation des élèves. Il y a des défis liés à la formation des enseignant(e)s, des défis liés aux moyens pédagogiques utilisés (manque de ressources), le manque d'accompagnement financier, la surcharge de travail, leur rôle minime dans la modification des programmes scolaires, l'insécurité, etc.

Au regard de tous ces énormes défis auxquels les enseignant(e)s burkinabè font face dans leur mission de socialisation des élèves au secondaire, il est impératif de les soutenir à travers recommandations suivantes :

- Le recrutement et la formation d'enseignant(e)s spécialisés uniquement en Éducation Civique (EC) et l'augmentation de la fréquence de ce cours dans les établissements ;
- Intégrer le cours d'Éducation Civique (EC) dans tous les centres de formation professionnelle ;
- La formation continue et de qualité du personnel enseignant ;
- L'immersion patriotique à toutes les couches sociales ;
- La mise à la disposition des enseignant(e)s des moyens de travail adéquats ;
- Valorisation des conditions de vie et de travail du personnel enseignant ;

- Implication officielle de la famille et de tous les acteurs de la communauté dans la socialisation des jeunes ;
- Assainissement de la situation sécuritaire

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2025-2034.

ANNEXE I

FICHE DE DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Date de l'entretien :

Identification du participant ou de la participante

1- Informations personnelles

Prénom fictif ou nom d'emprunt :

Âge ou tranche d'âge : vingtaine trentaine quarantaine cinquante soixante

Homme Femme

2- Situation familiale

État civil : Célibataire Marié(e) Divorcé(e) Veuf/Veuve

Nombre d'enfants :

3- Éducation

Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ?

Bac+2 Licence Master Doctorat

Discipline de spécialisation :

Ancienneté :

Depuis combien d'années travaillez-vous dans ce lycée (Ouezzin Coulibaly de Bobo-Dioulasso)?

ANNEXE II

Guide de l'entretien préalable à la recherche portant sur la socialisation en milieu scolaire par les enseignant.es du secondaire au Burkina Faso.

Responsable de la recherche : Dolbayne SOURA (sous la direction du Professeur Anastasie Amboulé-Abath, UQAC), étudiant à la maîtrise en éducation.

Nous vous remercions d'avoir consenti à prendre part à notre étude. Nous vous en sommes grandement reconnaissants !

Vous êtes invité(e) à exposer votre point de vue au regard de votre expérience comme enseignant sur votre rôle dans la socialisation des élèves au secondaire.

Cette recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (l'UQAC). Nous vous avons préalablement remis le formulaire de consentement que vous avez lu et vous devez nous le retourner avec votre signature. Soyez rassuré(e) de notre engagement à préserver la confidentialité tout le long de notre collaboration. Nous veillerons à ce que la confidentialité soit maintenue et protégée.

Il vous est possible de décliner de répondre à certaines questions que nous vous poserons et de vous retirer de l'étude à n'importe quel moment, bien que ce ne soit pas du tout notre désir. Cet entretien est enregistré et l'enregistrement audio sera transcrit puis examiné tout en respectant la confidentialité.

Il convient de rappeler que le but de notre recherche est d'explorer et d'analyser comment l'école burkinabè s'acquitte de sa mission socialisatrice en accédant aux conceptions de la socialisation à l'école du point de vue des personnes enseignantes. Cela nous permettra de faire un état des lieux des enjeux sociaux scolaires/socioéducatifs qui se profilent dans la dynamique actuelle des transformations dans le curriculum scolaire. Cela pourrait faire ressortir l'impact de la récente introduction des cours d'éducation civique pour soutenir et orienter les pratiques enseignantes dans les écoles.

Thèmes	Questions associées
1. Cheminement personnel et professionnel	<ol style="list-style-type: none">1.1 Pourquoi avez-vous choisi la profession enseignante ? Et l'enseignement du français, des maths, Histoire-Géo ...au secondaire ?1.2 Est-ce que vos parents étaient des enseignants ? Comment vous ont-ils éduqué comme personne ou comment ont-ils influencé vos choix de carrière ? Y -a-t-il un évènement particulier qui vous a orienté vers la profession enseignante ? L'amour de transmettre vos connaissances ou vos valeurs ?1.3 Quels sont vos intérêts actuels dans l'exercice de la profession enseignante ? Qu'est-ce qui vous a attiré dans

	<p>l'exercice de cette profession ? Éduquer la jeunesse ? Le contenu ou le contexte du travail ou le salaire ? Les avantages découlant de l'exercice de cette profession ? Quels sont ces avantages ?</p> <p>1.4 Y a-t-il des incidences de votre travail sur votre vie personnelle, et réciproquement ?</p> <p>1.5 Vivez-vous des tensions entre vos valeurs et convictions personnelles et l'exercice de votre fonction d'enseignant ?</p>
<p>2. Formation initiale ou continue</p>	<p>2.1 Pouvez-vous me parler un peu de votre formation initiale ?</p> <p>2.2 Au cours de vos années d'enseignement, avez-vous participé à des formations continues ou activités de perfectionnement (Formations depuis la prise de vos fonctions) ?</p>
<p>3 Conception et description des pratiques de socialisation scolaire</p>	<p>3.1 Quelles sont les principales missions de l'école au Burkina Faso ?</p> <p>3.2 Comment définissez-vous la socialisation scolaire ?</p> <p>3.3 Êtes-vous un(e) agent(e) de socialisation ? Comment entrevoyez-vous votre rôle d'agent de socialisation auprès de vos élèves ?</p> <p>3.4 L'engagement et l'implication professionnels de l'enseignant(e) sont-ils des critères essentiels dans la socialisation des élèves ? Pouvez-vous me donner des exemples concrets d'engagement et d'implication professionnels des enseignants dans la socialisation scolaire des élèves ?</p> <p>3.5 Dans vos activités d'enseignement -apprentissage, comment sont introduits les éléments de la socialisation scolaire ?</p> <p>3.6 Comment voyez-vous l'arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF portant réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement post-primaire et secondaire ? Est-ce nécessaire ? Si OUI, pourquoi ? et si NON, pourquoi ?</p> <p>3.7 Avez-vous reçu une formation en ce sens ? Lesquelles ? Pouvez-vous m'en parler un peu ?</p> <p>3.8 Quelles sont selon vous les finalités de l'arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF portant réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement post-primaire et secondaire ?</p> <p>3.9 Diriez-vous que cet arrêté promeut une éducation patriotique dans la mission de l'école burkinabé ?</p> <p>3.10 Avec cette réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement secondaire, y a-t-il des choses qui ont changé dans votre façon de fonctionner avec les élèves ?</p>

	<p>3.11 Quelles sont les pratiques socio pédagogiques ou didacticopédagogiques mobilisées dans vos activités d'enseignement-apprentissage au bénéfice de la socialisation scolaire de vos élèves ?</p> <p>3.12 Pouvez-vous nous décrire ces pratiques ?</p>
4 Expérience professionnelle	<p>4.1 Depuis combien d'années enseignez-vous cette discipline au secondaire ?</p> <p>4.2 Avez-vous toujours enseigné au secondaire ? À quels niveaux ?</p> <p>4.3 Avez-vous enseigné dans d'autres écoles ou seulement dans cette école ?</p> <p>4.4 Quel est le rôle des enseignant(e)s dans la modification des programmes ?</p>
5 Enjeux et défis	<p>5.1 Quels sont les enjeux actuels et les défis rencontrés avec la réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement post-primaire et secondaire ?</p> <p>5.2 Comment vivez-vous ce retour du cours d'éducation civique dans l'enseignement secondaire ?</p> <p>5.3 Qu'est-ce que vous aimez dans la réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement secondaire ? Et qu'est-ce que vous n'aimez pas dans le retour de ce cours ?</p> <p>5.4 Avez-vous eu l'occasion de tester certains principes importants du patriotisme de ce nouveau programme ? Expliquez pourquoi ?</p> <p>5.5 Ressentez-vous de l'intérêt de la part des collègues à enseigner ce programme ?</p> <p>5.6 Y a-t-il d'autres points qui n'auraient pas été abordés au cours de cet entretien et que vous aimeriez aborder maintenant ?</p>

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude pour l'entrevue que nous avons menée. Les discussions que nous avons tenues ont éveillé un grand intérêt en moi, et j'apprécie la profusion d'informations et de points de vue échangés. Je vous remercie grandement pour cette occasion de dialoguer.

Références bibliographiques

- Abdelfettah, E.-R. (2020). Représentations Sociales du métier chez les enseignants Marocains de cycle primaire. Étude psychosociale.
- Abraham, J. (2024). Paradoxe de la ségrégation en contexte scolaire dans le département de l'ouest d'Haiti: mécanismes et pratiques d'adaptation. *Haiti Perspectives*.
- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Delval.
- Albanese, C. (2023). Entre la famille et l'école: transmission et construction identitaire chez les enfants de parents immigrants salvadoriens à Montreal
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive. *Recherches qualitatives*, 5(1), 26-37.
- Audigier, F., Crahay, M., & Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. De Boeck Supérieur.
- Ba, K. (2024). *Comment l'implication des femmes dans les projets de développement peut être un facteur de succès?* Université du Québec en Outaouais].
- Bakyono, F. (2021). *Diagnostic et analyse des stratégies d'intervention des organisations humanitaires dans les zones à risque terroristes: cas des régions du Sahel, de l'Est, du Centre-Nord et de la Boucle du Mouhoun au Burkina Faso* Université Laval].
- Bales, R. F., & Parsons, T. (2014). *Family: Socialization and interaction process*. routledge.
- Bandura, A. (1986). Fondements sociaux de la pensée et de l'action: Une théorie sociale cognitive. In: Prentice-Hall.
- Baratta, A. (1982). Conflit social et criminalité. Pour la critique de la théorie du conflit en criminologie. *Déviance et société*, 6(1), 1-22.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barrigah, B. (2025). L'Éducation au cœur du développement africain. <https://africanpact.org/fr/2025/01/30/leducation-au-coeur-du-developpement-africain/>
- Barro, F. (2024). Education et traditions : la culture un véritable levier de transmission de valeurs. <https://www.sidwaya.info/education-et-traditions-la-culture-un-veritable-levier-de-transmission-de-valeurs/>

- Barroso da Costa, C., & Loyer, N. (2016). L'engagement professionnel affectif chez les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire: une étude canadienne 1. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 1-35.
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire. *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Québec, Presse de l'Université Laval*.
- Bedoin, D., & Janner-Raimondi, M. (2024). Relations entre pairs en jardins d'enfants et en écoles maternelles: ajustements du cadre des échanges. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*(1-2), 67-82.
- Bel, D. (2018). La posture de l'enseignant. Quelle (s) influence (s) sur les apprentissages?
- Bendarkawi, A. (2022). Méthodes mixtes et paradigme pragmatique en sciences de gestion: un essai de réflexion épistémologique et méthodologique. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 5(2).
- Benoît, V. (2016). Les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1996). *La Construction sociale de la réalité*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.berge.2018.01>
- Bertereau, C., Marbot, E., & Chaudat, P. (2019). Positionnement épistémologique et orientation de la recherche: un focus sur l'étude des stéréotypes. *RIMHE: Revue Interdisciplinaire Management, Homme (s) & Entreprise*(1), 51-66.
- Bezeau, D., Musard, M., & Deriaz, D. (2021). Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*(49).
- Boubakour, S. (2010). L'enseignement des langues-cultures: dimensions et perspectives. *Synergies Algérie*, 9, 13-26.
- Boucher, M., Dartiguenave, J.-Y., Chauvière, M., Marouani, A., Bolzman, C., Gaspar, J.-F., Marchal, H., & Poplimont, C. (2024). Les enjeux de l'universitarisation des formations sociales (quelles sont les origines et causes de ces situations? Quelles comparaisons? Quelles sont les hypothèses générales d'explications?). *Sciences et actions sociales*(21).
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64(1), 40-44.
- Bourges, F. (2022). *Les acteurs, notamment bénévoles, dans l'émergence, le développement et la mise en oeuvre des politiques publiques de lutte contre la maltraitance envers les personnes âgées en France.: Une analyse critique des politiques et pratiques à partir d'un regard croisé avec le Québec* Normandie Université; Université de Sherbrooke (Québec, Canada)].

- Bouvier, F. (2007). La reproduction sociale et le Séminaire de Mont-Laurier entre 1919 et 1938. *Bulletin d'histoire politique*, 15(3), 251-276.
- Bowen, F. (2023). *L'école, le laboratoire de la socialisation* <https://fse.umontreal.ca/faculte/nouvelles/une-nouvelle/news/detail/News/lecole-le-laboratoire-de-la-socialisation-de-francois-bowen/>
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial: pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 729-751.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (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*, 42(2), 80.
- Brun, S. (2022). La socialisation raciale: enseignements de la sociologie étatsunienne et perspectives françaises. *Sociologie*(2, vol. 13).
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.
- Buldrini, F. (2024). Quels facteurs influencent les enseignants dans leur perception de la valeur accordée à leur métier?
- Buscatto, M. (2019). *Sociologies du genre-2e éd.* Armand Colin.
- Caira, D. (2022). " Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants": une étude sociodidactique de mères bilingues turcophones Normandie Université].
- Castra, M. (2013). Socialisation. *Sociologie*.
- Charette, J. (2018). Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil: regards croisés de parents et d'intervenants. *Recherches qualitatives*, 37(1), 117-139.
- Charlebois-Tejeda, M. (2018). Les liens entre l'activité physique, la motivation scolaire et le rendement scolaire des élèves du primaire.
- Charlier, J.-É., & Croché, S. (2021). Forme scolaire ou dispositif de production de l'homme. *Éducation et sociétés*(1), 15-35.
- Charmillot, M. (2021). Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme. *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*.

- Choquet, E. (2023). Affronter le confinement grâce à la modalisation des défilés de RuPaul's Drag Race dans Animal Crossing: New Horizons. *Kinephanos*, 9(1), 102-119.
- Cissé, M. (2021). *Evolution de l'éthique de la recherche et des soins au Mali* USTTB].
- Cisse, M. H. (2022). Analyse sémiotique d'un emblème de la Révolution burkinabé (1983-1987): idéologie politique et projet de développement endogène. *ALTRALANG Journal*, 4(2), 48-69.
- Claire, B. S. (2021). L'engagement de l'IBODE dans la recherche: Une passion au service de la professionnalisation.
- Cloutier, R., Drapeau, S., Denault, A. S., & Cellard, C. (2022). *Psychologie de l'adolescence*. Chenelière éducation. <https://books.google.ca/books?id=xrzqzgEACAAJ>
- Comoretto, G. (2015). *Manger entre pairs à l'école: Synchronisme et complémentarité des processus de socialisation* Université de Versailles-Saint Quentin en Yvelines].
- Compaoré, F., Compaoré, M., Kobiane, J.-F., Lange, M.-F., & Pilon, M. (2003). La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso: synthèse issue du colloque organisé à Ouagadougou du 19 au 22 novembre 2002. *Atelier de Recherche sur l'Éducation au Burkina (AREB)*.
- Compaoré, N. D. F., Comparoé, M., Lange, M.-F., & Pilon, M. (2013). *La question éducative au Burkina Faso: regards pluriels*. CNRST.
- Congo, A. C. (2014). *Quelle éducation pour le Burkina Faso aujourd'hui et demain ?* <https://lefaso.net/spip.php?article61884>
- Conombo, E. (2018). *L'éducation au Burkina : l'analyse d'un inspecteur à la retraite* [Interview]. <https://burkina24.com/2018/04/25/education-au-burkina-analyse-dun-inspecteur-a-la-retraite/>
- Côté, D., Simard, É., Lemay, H., & St-Amand, C. (2009). Techniques de recherche qualitatives. *Cahiers de l'ORÉGAND*.
- Danic, I. (2012). La scolarisation des parcours des enfants au Burkina Faso grâce à la redéfinition de l'enfance. In: Presses Universitaires de Rennes.
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. *Les représentations sociales*.
- Darmon, M., Pichonnaz, D., & Toffel, K. (2018). «La socialisation secondaire ne s'exerce pas sur une page blanche mais sur une page déjà écrite et déjà froissée par les expériences antérieures»: Entretien avec Muriel Darmon. *Émulations-Revue de sciences sociales*(25), 115-121.

- De Bonneval, E. (2011). *Contribution à une sociologie politique de la jeunesse Jeunes, ordre politique et contestation au Burkina Faso* Université Montesquieu-Bordeaux IV].
- De Carlos, P. (2015). *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales: l'exemple de la préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3 Cergy-Pontoise*].
- De Ketele, J.-M. (2011). L'évaluation et le curriculum: les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*(25), 89-106.
- De Ketele, J.-M. (2013). Engagement professionnel. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 101-104). De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J.-M., Jorro, A., & Merhan, F. (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. De Boeck Supérieur.
- De Sardan, J.-P. O. (2023). *L'Enchevêtrement des crises au Sahel.: Niger, Mali, Burkina Faso*. KARTHALA Editions.
- Defourny, V. (2021). Un nouveau contrat social pour l'éducation. *Revista Lusófona de Educação*, 52(52).
- Delas, J.-P., & Milly, B. (2015). Chapitre 6-Les fonctionnalismes. *Collection U*, 4, 293-322.
- Delplancke, M. (2023). Regards historiques sur l'influence de l'éducation au développement durable (EDD) sur les programmes de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT): quels apports pour la formation des enseignants? *Éducatives*, 6(2).
- Demery-Lebrun, M. (2007). *La Mesure De L'Implication Professionnelle: Un Exemple De Corpus En Evolution*.
- Descoedres, M. e., & Méard, J. (2019). La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance: revue de questions. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*(41), 175-190.
- Djibo, F., & Gauthier, C. (2020). Les obstacles à l'exercice de la profession chez les femmes enseignantes du primaire au Burkina Faso. *Formation et profession*, 28(2), 19-34.
- Donko, K., Doevenspeck, M., & Ouedraogo, S. N. (2024). Impact du terrorisme sur l'éducation: fermeture d'écoles au Burkina Faso, Niger et Nord Benin. *Zaouli: Revue Ivoirienne des Arts, des Sciences de l'Information et du Patrimoine*, 7, 108-125.
- Doucouré, B. (2021). Crédibilité du chercheur, relation de confiance et éthique en recherche qualitative: l'implexité à la croisée des chemins. *Recherches qualitatives*, 40(1), 46-60.
- Dubar, C. (2022). Chapitre 4. La socialisation comme construction sociale de la réalité. *Collection U*, 5, 79-101.

- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 511-535.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4-Hiver), 47-58.
- Durif-Varembont, J.-P., & Weber, R. (2014). Insultes en tous genres : construction identitaire et socialisation des adolescents à l'école. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 17(1), 151-165. <https://doi.org/10.3917/nrp.017.0151>
- Durkheim, É. (1992). L'éducation morale. *Paris, PUF*.
- Endamne, G. N. (2018). École et Citoyenneté au Gabon: le grand hiatus entre orientations officielles et contenus enseignés dans les salles de classe. *Recherches en éducation*(31).
- Espinosa, G., Barthélémy, V., & Dejaille, B. (2016). Les Temps d'Activités Périscolaires (TAP): expérience scolaire et compétences transversales développées par les élèves. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*(41).
- Forquin, J.-C. (2008). Sociologie du curriculum. *Lectures, Les livres*.
- Frajerman, L. (2008). L'engagement des enseignants (1918-1968) Figures et modalités. *Histoire de l'éducation*, 117, 57-96.
- Fregonese, C., & Ratinaud, P. (2020). Interrogation de la fonction de génération de signification du noyau central des représentations sociales à partir de l'étude longitudinale d'un système représentationnel de trois objets. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 125128(1), 19-38.
- Friant, N. (2006). En «rhéto», mais laquelle? Enquête sur le prestige des options et des choix d'orientation auprès d'étudiants en dernière année de l'enseignement secondaire de transition. In: Université de Mons-Hainaut, Mons: mémoire de master non publié.
- Gagnon, G., Gravel, S., Tremblay, J., & de Jonquière, C. (2013). *Intégrer la dimension affective dans la formation en pédagogie petite enfance, scolaire, collégial*. TRÉFIE, Cégep de Jonquière.
- Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2008). Socialiser et Transmettre des savoirs en classe d'Education physique: une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante. *Éducation et francophonie*, 36(2), 118-139.
- Gala Bi Tizie, E., Bini Koffi, R., & Tano Kouame, F. (2017). Animation et culture sportive en Côte d'Ivoire: cas des compétitions sportives dans les établissements primaires et secondaires du district d'Abidjan. *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles*(12), 15-30.

- Gastineau, B., Gnele, J., & Mizochounnou, S. (2015). Pratiques scolaires et genre dans les écoles primaires à Cotonou. *Autrepart*, 74-75(2), 3-22. <https://doi.org/10.3917/autr.074.0003>
- Gaudreau, N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *Pédagogie collégiale vol. 26, no 3, printemps 2013*.
- Gonda Ngaro, J. M., & Zianga, C. (2021). Autorité et compétence éducative en Afrique: l'exemple du Gabon et de la Centrafrique.
- Guillemette, D. (2022). Opérationnalisation d'une approche phénoménologique en recherche en éducation: une narration polyphonique pour «d'écrire». *Recherches qualitatives*, 41(2), 5-29.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* Université du Québec à Trois-Rivières].
- Guillemette, F., & Lapointe, J.-R. (2010). La représentification dans l'entretien d'explicitation. *Recherches qualitatives*, 8, 51-60.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., Plouffe, M.-J., & Fall, O. T. (2021). La recherche qualitative: une analyse du vécu humain. Clarification conceptuelle à partir de nos recherches avec des personnes marginalisées. *Enjeux et société*, 8(1), 10-35.
- Guimelli, C. (2009). Les représentations sociales. *Que sais-je?(3453)*, 63-78.
- Haiat, S., Espinosa, G., & Charron, A. (2023). La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE(67)*.
- Halinen, I., Niemi, H., & Toom, A. (2016). La confiance, pierre angulaire du système éducatif en Finlande. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres(72)*, 147-157.
- Hugues, D., & Branka, C. (2022). *Manuel de sociologie de l'éducation, Chapitre 12: les contenus et les pratiques d'enseignement*. De Boeck Supérieur.
- Immongault, M. C., & Lapointe, C. (2017). Représentations sociales de la réussite scolaire dans un pays dit en voie de développement: le cas du Gabon 1. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(1), 1-36.
- Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2023). Mieux comprendre les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur: proposition d'un cadre de référence 1. *Formation et profession*, 31(3), 1-19.
- Jadoulle, J.-L. (2020). L'impact des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités sur les pratiques des enseignants au Québec: recherche exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 148-173.

- Jaminon, E. (2024). De l'éducation à l'engagement citoyen: Les choix pédagogiques favorisant l'engagement dans les programmes d'éducation à la citoyenneté mondiale. Étude qualitative au sein d'ONG et ASBL dans le secteur de l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) et de l'éducation permanente.
- Jeffrey, D. (2013). à l'éthique professionnelle. *FORMATION PROFESSION*, 18.
- Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(42-2), 115-142.
- Jodelet, D. (1991). *Madness and social representations: Living with the mad in one French community* (Vol. 5). Univ of California press.
- Jourdain, A., & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, 166(4), 6-14.
- Kabore-Ouedraogo, J. (2003). *Pratiques et conception de professionnalisation chez les enseignants du secondaire public du Burkina Faso: le cas de Ouagadougou* [University of Ottawa (Canada)].
- Kabore-Ouedraogo, J. (2018). *Pratiques et conception de professionnalisation chez les enseignants du secondaire public du Burkina Faso: le cas de Ouagadougou* [University of Ottawa (Canada)].
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*(1), 69-86.
- Kamano, L., & Benimmas, A. (2017). La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Minorités linguistiques et société*(8), 19-39.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Presses de l'Université de Montréal.
<https://books.google.ca/books?id=4DIRuQEACAAJ>
- Ki-Zerbo, J. (1992). *La natte des autres: pour un développement endogène en Afrique: actes du colloque du Centre de recherche pour le développement endogène (CRDE), Bamako 1989*. Codesria.
- Ki-Zerbo, J. (2010). *Education et développement en Afrique: cinquante ans de réflexion et d'action*. Par l'imprimerie LES Presses Africaines.
- Kirmi, B., & Insaf, E. K. (2021). L'impact de l'implication des enseignants sur la réussite scolaire des élèves: Proposition d'un modèle conceptuel. *Revue Française d'Economie et de Gestion*, 2(2).

- Kobiané, J.-F., Ouili, I., & Guissou, S. (2020). Etat des lieux des inégalités multidimensionnelles au Burkina Faso. In *État des lieux des inégalités multidimensionnelles au Burkina Faso* (pp. 1-89). Éditions AFD. <https://doi.org/10.3917/afd.zanfi.2020.01.0001>
- Kurniawati, N., & Yulianto, A. (2024). Représentation de la violence symbolique envers les personnages féminins dans le roman *La Tresse* de Laetitia Colombani avec une approche de sociologie littéraire par Pierre Bourdieu. *Lingua Litteraria Journal*, 11(1).
- Kyélem, M. (2009). La réforme du système éducatif et la démocratisation de l'éducation au Burkina Faso. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(1).
- Kyélem, M., Balboné, A., & Kiemdé, I. (2024). Les obstacles à l'apprentissage de la gamétogenèse et de la fécondation en classes de terminales C et D. *Revue Internationale de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (Revue-IRSI)*, 2(4), 789-801.
- Lac, M., Mias, C., Labbé, S., & Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*(24), 133-145.
- Lahire, B. (1996). Risquer l'interprétation. Pertinences interprétatives et surinterprétations en sciences sociales. *Enquête. Archives de la revue Enquête*(3), 61-87.
- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. *Recherche et Prospective En Éducation UNESCO*, 11.
- Lechartre, S. (2023). *De nouveaux modes de vie aujourd'hui à de nouveaux récits pour demain: modalités d'adoption de la sobriété et dynamiques de socialisation aux comportements pro-environnementaux des jeunes éco-concernés* Université de Lille].
- Legros, P. (2020). L'implication au travail face à la dépendance accrue en EHPAD. *NPG Neurologie-Psychiatrie-Gériatrie*, 20(118), 229-239.
- LeVasseur, L., & Duval, S. (2013). Vers une «socialisation démocratique» des élèves du primaire? *FORMATION PROFESSION*, 36
- Liu, C. J. (2021). Le rôle des interactions dans la reconstruction du savoir-faire d'enseignants formés à l'étranger œuvrant dans des classes d'accueil montréalaises.
- M'obiang, D. M. (2017). Socialisation et scolarisation: mode d'emploi de l'éducation non formelle en Afrique. In: Volume.

- Machado, T., Desrumaux, P., & Dose, E. (2015). L'addiction au travail: quels effets de la charge de travail, de la dissonance émotionnelle et du surinvestissement? *Pratiques psychologiques*, 21(2), 105-120.
- Magar Braeuner, J. (2017). Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école: actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice.
- Mahieu, C. (2023). *Représentations de l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes* Normandie Université].
- Malki, S., EL Amili, O., & EL Khourchi, B. (2021). Comprendre l'implication dans la sphère professionnelle: Revue de littérature. *Revue Française d'Economie et de Gestion*, 2(11).
- Malric, M., & Vidalenc, I. (2013). L'entretien d'explicitation de P. Vermersch: un outil performant pour l'analyse des compétences. *Episteme: revue internationale de sciences humaines et sociales appliquées*(9).
- Mathijsen, C. (2024). " Construction de l'identité professionnelle des pair-aidants. Enquête interactionniste en Belgique francophone".
- Mbede, C. G. (2024). Les défis de l'éducation à l'ère du relativisme postmoderne. *Abá Vol.* 8, 11.
- McKenzie, P., & Santiago, P. (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Organisation de coopération et de développement économiques.
- Mead, G. H. (1934). L'esprit, le soi et la société. *Revue française de sociologie*, 4(2), 224.
- Mekahlia, A., & Benhamza, H. (2023). Le milieu scolaire et son rôle dans la socialisation. *Multilinguales*(20).
- MENAPLN. (2020). *Décret n° 2020-0245/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID portant statut particulier du métier de l'éducation, formation, et promotion de l'emploi*. Burkina Faso
- MENAPLN. (2022). Sommet mondial de la transformation de l'éducation: Rapport sur les consultations nationales pour transformer l'éducation au Burkina Faso
- MEQ. (2001). Programme de formation de l'école québécoise, Version approuvée. In.
- MEQ. (2020). Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). In.
- MESFTP. (2024). *Arrêté n° 2024 - 0001/MESFTP/SG-QEF portant réintroduction de l'Éducation civique dans l'enseignement post-primaire et secondaire*. Burkina Faso

- Mesure, S. (2017). Le lien social à l'épreuve de l'individualisme Le «culte de l'individu» chez Durkheim. *Revue internationale de philosophie*(2), 157-180.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of applied psychology*, 78(4), 538.
- Mias, C. (2013). Implication professionnelle. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (Vol. 2, pp. 243-246). De Boeck Supérieur.
- Michallet, B., Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2020). Introduction: les approches inductives dans les recherches qualitatives en santé. *Enjeux et société*, 7(1), 1-9.
- Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. PUG.
- Monceau, G. (2012). Analyse insitutionnelle des pratiques: Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France.
- Moreau, A. (2023). " Typologie des stratégies de médiation culturelle utilisées par les influenceurs en ligne, dans un contexte muséal. Le cas du Metropolitan Museum of Art de New-York, du Château de Versailles, du musée du Louvre de Paris et du musée Pointe-à-Callière de Montréal.
- Morency, L., Grenier, J., Bordeleau, C., Turcotte, S., Leroux, M., & Rivard, M.-C. (2023). Motivation des enseignants en éducation physique et à la santé en début de carrière. *Formation et profession*, 31(2), 1-13.
- Morin, A., Brault-Labbé, A., & Brassard, A. (2013). Conceptualisation multimodale de l'engagement professionnel et associations avec le bien-être chez des enseignants du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 571-595.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre: manifeste pour changer l'éducation*. Éditions Actes Sud.
- Mougenot, L. (2023). La construction du lien social à l'école.
- Mukamurera, J., Lakhal, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*(16-1).
- N'chot, J. A., Bi, J. T. S., Ety, I. A., & Sanogo, M. (2023). Pratique des loisirs traditionnels en pays Koyaka: cas de la sous-préfecture de Sifie (Côte d'Ivoire)
- Nadeau, A. (2021). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel: effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches qualitatives*, 40(1), 128-153.

- Ndoreraho, J. P. (2014). *L'engagement professionnel du personnel enseignant du secondaire dans la profession enseignante: Nature, manifestations et facteurs* Université de Sherbrooke].
- Neveu, J.-P. (1993). *L'intention de départ volontaire chez le cadre: contribution à l'étude du roulement de personnel* Toulouse 1].
- Nickum, M., & Desrumaux, P. (2023). Burnout among lawyers: effects of workload, latitude and mediation via engagement and over-engagement. *Psychiatry, Psychology and Law*, 30(3), 349-361.
- Nicolas, S. (2022). Durkheim (Émile) – Éducation et sociologie. – Édition et présentation de Nicolas Sembel, Paris, PUF (Quadrige), 2022 [1922]. 240 p. Index. Bibliogr. *Revue française de science politique*, 72(5), 889-889. <https://doi.org/10.3917/rfsp.725.0889>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2013). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec: expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 56-87.
- Ntebutse, J.-G., & Croyere, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique: une logique de découverte. *Recherches en soins infirmiers*(1), 28-38.
- Ouédraogo, B. N. (2020). Sociologie des violences contre l'État au Burkina Faso: question nationale et identités.
- Ouédraogo, H. (2025). Immersion patriotique :un passage désormais obligatoire pour les élèves admis aux examens au Burkina Faso. <https://larepubliquefaso.com/societe/immersion-patriotique-un-passage-desormais-obligatoire-pour-les-eleves-admis-aux-examens-au-burkina-faso/>
- Ouedraogo, M. G. R. (2021). TIC et inégalités scolaires en lycée et en collège au Burkina Faso. *Éthique en éducation et en formation*(11), 47-63.
- Pasco, D., & Leziart, Y. (2005). Sociologie du curriculum et choix des savoirs à enseigner en EPS: l'exemple du programme pour la classe de 6e des collèges. *Carrefours de l'éducation*, 19(1), 107-120.
- Paugam, S. (2023). *L'attachement social: formes et fondements de la solidarité humaine*. Seuil.
- Perez-Roux, T. (2012). Chap. 8–L'épreuve du premier poste pour les enseignants d'EPS néo-titulaires. *Identité professionnelle en éducation physique: Parcours des stagiaires et enseignants novices*, 163.
- Pesqueux, Y. (2024). De l'implication.

- Phạm, T. T. H. (2020). L'approche fonctionnaliste d'Émile Durkheim dans les études religieuses et son application au développement du protestantisme dans le Vietnam d'aujourd'hui. In *Hanoi-Paris* (pp. 611-636). Éditions Kimé.
- Pilon, M. (2004). *L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso: Entre diversification et privatisation*. Fondation Maison des Sciences de l'Homme.
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-82.
- Portelance, L., Martineau, S., Presseau, A., & Rojo, S. (2012). Naviguer entre l'instruction et la socialisation: discours d'enseignants québécois du secondaire. *Phronesis*, 1(4), 98-109.
- Rayou, P. (2015). Socialisation et éducation. *Que sais-je?*, 5-32.
- Reid, C. (2006). *L'influence des actions de l'enseignant du primaire sur l'intégration sociale des élèves qui ont des troubles de comportement dans un contexte d'intégration scolaire* [Université du Québec à Montréal].
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves: des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ*(114), 1-32.
- Richard, M. (2018). Formation par et pour les pairs: jouer son rôle de passeur culturel en milieu francophone minoritaire au Nouveau-Brunswick. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(1).
- Robert, J. (2006). L'école comme lieu privilégié de socialisation. *Education Formation*.
- Rocher, G. (1972). *Talcott Parsons et la sociologie américaine*. Presses universitaires de France Paris.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris: Éditions De Boeck Université, 2003. *L'orientation scolaire et professionnelle*(33/3), 475-476.
- Rougerie, C. (2019). Implication professionnelle. In *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 355-356). Érès.
- Roy, J. (2006). La réussite scolaire intervenir selon une perspective sociale. *Pédagogie collégiale Vol. 20, no 1, automne 2006*.
- Safy, F. (2011). *La relation entre souffrance et implication au travail dans le cadre de la théorie de la conservation des ressources: le cas d'une organisation médico-sociale* [Theses. fr Montpellier 3].
- Saint-Martin, A. (2013). *La sociologie de Robert K. Merton*. La Découverte.

- Sancho, M.-C. (2021). La socialisation des émotions chez les enfants en milieu scolaire et les différences de genre.
- Saul, R. (2015). Quelle est l'influence des relations enseignants-élèves sur l'apprentissage?
- Saunier, D. (2020). *L'influence du rapport à l'élève idéal sur les pratiques pédagogiques et l'identité professionnelle de professeurs des écoles: le cas de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers* Normandie Université].
- Sauvain, V., Kinda, O., & Desfossés, M. (2022). Choix des outils pour les stratégies de collecte et d'analyse des données en évaluation. *L'évaluation en contexte de développement: Enjeux, approches et pratiques*, 261.
- Seydou, S. (2023). Situation des infrastructures éducatives dans un contexte d'insécurité dans la région du sahel au Burkina Faso. *LAKISA, Revue des Sciences de l'Éducation*(5), 99-113.
- Sinatra, A. C. (2022). Sentiment de discrimination des élèves du Cycle d'orientation de Genève: effets systémiques du secondaire I.
- Skikra, A., & Echaoui, A. (2024). Exploration de la méthodologie de recherche en sciences de gestion: Fondements, paradigmes et démarche scientifique. *Alternatives Managériales Economiques*, 6(2), 643-659.
- Soré, Z. (2021). L'omniprésente vilonce : une socio-anthropologie des incivilités entre élèves dans la ville de Ouagadougou *Revue Internationale Dónni*, 1(1).
- Soré, Z., & Moyenga, P.-M. (2023). Burkindi: self-centred development. In *Handbook on Alternative Global Development* (pp. 323-333). Edward Elgar Publishing.
- Sovet, L., Bomda, J., Ouedraogo, A., & Atitsogbe, K. (2013). Démocratisation de l'éducation en Afrique Noire francophone: Quelle place pour l'orientation scolaire et professionnelle? CIOM 2013-Career's guidance International Conference, France,
- Steichen, C. (2014). *Les Pratiques de Socialisation D'une Enseignante en Classe D'accueil Du Primaire Au Québec* Université de Sherbrooke].
- Tall, D. (2017). *Le redoublement au post-primaire général public dans la région du Centre-Ouest du Burkina Faso: analyse des principales caractéristiques liées aux représentations sociales et aux modèles d'intervention éducative véhiculés par les personnels enseignants et les directions des écoles* Université de Sherbrooke].
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.

- Tay, D. N., & Bouhon, M. (2019). Socialiser et transmettre des valeurs à l'École dans un monde indéterminé: l'expérience des enseignants du secondaire en Belgique francophone1.
- Tay, D. N. K., Cattonar, B., Bouhon, M., & Dupriez, V. (2021). Les enseignants face aux missions historiques de socialisation. Vers une fragmentation du champ scolaire? *Les Cahiers de recherche du Girsef*(127).
- Tenret, É. (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. PUF.
- Therriault, G. (2008). Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire: une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs. In: Université du Québec à Montréal.
- Tonyeme, B. (2022). Identités et éducation: quel système éducatif pour quel développement en Afrique? *Hermeneia*(28), 93-109.
- UNESCO. (2019). *Manuel sur le droit à l'éducation*.
- UNESCO. (2024). *Burkina Faso : Note de synthèse sur l'éducation*. <https://www.iicba.unesco.org/fr/node/70>
- Vallean, F. (2024). *Journée mondiale de l'étudiant : « La France a installé au Burkina Faso un système éducatif pour l'intérêt de la France »*. <https://burkina24.com/2024/10/20/journee-mondiale-de-letudiant-la-france-a-installe-au-burkina-faso-un-systeme-educatif-pour-linteret-de-la-france-pr-felix-vallean/>
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3(3), 243-272.
- Widmer, K. (2023). La mise en place d'une gestion de classe efficace.
- Yago, S. (2019). *Réflexion sur la tolérance et le vivre ensemble au Burkina Faso: esquisse pour une éducation à la tolérance à l'école primaire* Normandie Université].