

LES FACTEURS EXPLICATIFS DE L'ÉCHEC A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE PEDAGOGIQUE

Adama KÉRÉ

*Enseignant-Chercheur en Sciences de l'éducation à l'École Normale Supérieure
(ENS) au Burkina Faso
adamakere@yahoo.fr*

Résumé

Suite au constat fait sur le taux d'échec de plus en plus élevé des candidats à l'examen professionnel du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) au Burkina Faso, une étude, à l'origine de l'article, a été menée dans l'objectif d'en appréhender les causes. Il s'est agi d'approcher, à partir d'un guide d'entretien semi-directif, 8 candidats malheureux et autant d'encadreurs pédagogiques pour cerner les raisons explicatives de l'échec. Des propos des candidats, il ressort que ces causes sont liées à des facteurs tels que l'insuffisance des formations professionnelles continues, l'organisation matérielle de l'examen, la difficulté des épreuves et le durcissement des critères de notation. Si les candidats attribuent les causes de leur échec à des facteurs externes, les encadreurs, par contre, estiment que ce sont les candidats eux-mêmes qui sont les principaux responsables de leur faible performance.

***Mots-clés** : échec, attributions causales, locus de contrôle, Certificat d'Aptitude Pédagogique.*

Abstract

Following the observation that the failure rate of candidates for the professional examination of the Certificate of Pedagogical Aptitude (CAP) in Burkina Faso is increasingly high, a study was conducted with the aim of understanding the causes. Using a semi-directive interview guide, the study approached 8 unsuccessful candidates and as many pedagogical supervisors to identify the reasons for failure. From the candidates' comments, it emerged that these causes were linked to factors such as the inadequacy of continuing professional training, the material organisation of the examination, the difficulty of the tests and the tightening of marking criteria. While the candidates attributed the causes of their failure to external factors, the supervisors, on the other hand, considered that it was the candidates themselves who were mainly responsible for their poor performance.

***Keywords** : failure, causal attributions, locus of control, Certificate of Pedagogical Ability.*

Introduction

Au Burkina Faso, la promotion dans la carrière d'un fonctionnaire, hormis les cas de nomination à une fonction, est conditionnée par son admission à un concours ou examen professionnel. C'est, entre autres, la

situation des enseignants du primaire dont le passage de la catégorie C à la catégorie B de la Fonction publique est déterminé par leur succès à l'examen professionnel du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP).

Cependant, le constat qui est fait, et qui interpelle les chercheurs en sciences de l'éducation, est que les taux d'échec à cet examen sont de plus en plus élevés sans que les raisons ne soient véritablement connues. Si pour certains observateurs cet échec massif s'expliquerait par la faiblesse du niveau académique des candidats, d'autres estiment que leur préparation à l'examen n'est pas suffisante. Il est parfois émis l'hypothèse d'une absence de vocation si ce n'est le manque d'investissement et d'engagement des candidats. Ces causes énumérées par des acteurs peu impliqués dans la conduite du processus sont, en général, attribuées aux postulants. Pourtant, d'après le modèle du « locus de contrôle » (Rotter, 1966) et celui des attributions causales (Weiner, 1979), les causes responsables d'un échec seraient liées à des facteurs qui sont internes ou externes. Pour le cas présent, quels seraient alors les facteurs explicatifs des échecs audit examen ? Plus précisément, quelles sont, selon les candidats eux-mêmes, les raisons qui expliquent le mieux leur faible performance ?

Le présent article se fixe comme objectif d'examiner les causes des échecs au CAP à partir de la perception des différents acteurs impliqués : les candidats malheureux dont les discours sont croisés avec ceux de leurs encadreurs pédagogiques. Avant la présentation des résultats issus de l'enquête, suivie d'une discussion, il est fait préalablement un exposé sur quelques modèles théoriques de la causalité personnelle et la démarche méthodologique qui sous-tend la recherche.

1. Les modèles de la causalité personnelle

Les modèles de la causalité personnelle, développés autour de quatre concepts principaux, analysent les causes que les sujets « attribuent aux événements qui leur arrivent, leur vision de leur rôle propre dans les réussites et les échecs, les interactions avec les gens, les institutions, les systèmes sociaux » (Carré, 2004 : 289). Ces modèles sont : le sentiment d'auto-efficacité personnelle, la résignation apprise, le locus de contrôle et les attributions causales.

1.1. Le sentiment d'auto-efficacité personnelle

Le concept *self-efficacy* (Bandura, 1986) est traduit par les termes de « sentiment d'auto-efficacité personnelle », de « perception » ou « sentiment de compétence ». Il correspond au jugement porté par l'individu sur ses capacités à organiser et émettre certains types de performances et traduit, par ailleurs, le rôle des convictions que les sujets sociaux se forment quant à leurs compétences (François, 2009). Ce sentiment est façonné par des facteurs comme l'expérience vicariante (par observation des pairs), la persuasion sociale, les facteurs physiologiques et émotifs ainsi que l'expérience vécue (Rondier, 2004). Toutefois, le sentiment d'auto-efficacité personnelle se développerait principalement par l'expérience vécue : les succès et les échecs engendrent respectivement une augmentation ou une diminution du sentiment de sa propre efficacité. Il y aurait ainsi une corrélation positive entre, d'une part, les succès et le sentiment d'auto-efficacité personnelle élevé et entre, d'autre part, les échecs et le sentiment d'auto-efficacité personnelle faible (Carré, 2010). La dernière situation serait proche de la résignation apprise.

1.2. La résignation apprise

Cette théorie a d'abord été mise en évidence chez l'animal avant d'être étudiée chez l'homme. D'après Fenouillet (2003 : 35), « Pour Maier et Seligman (1976), les phénomènes regroupés sous le terme de "résignation apprise" définissent un état dans lequel l'organisme a appris que les résultats sont incontrôlables par ses réponses, ce qui induit chez lui une passivité face aux événements aversifs qui peuvent advenir ». Pour cette théorie donc, la résignation apprise est liée à la perception d'une absence de contrôle des résultats des actions de l'organisme. Aussi faudrait-il que cette absence de contrôle soit attribuée par le sujet à son manque de compétence et non à la difficulté de la tâche à résoudre. Ces conditions, quand elles sont présentes chez un individu, entraînent chez lui une passivité, puisque toute réaction serait perçue comme inutile selon lui. Vu sous l'angle de la motivation, l'état de résignation produit chez le sujet l'inhibition de l'action.

1.3. Le modèle du locus de contrôle et celui des attributions causales

Le deuxième modèle théorique est le prolongement du premier. Le locus de contrôle (ou *locus of control*), développé par Rotter (1954), fait référence

au contrôle que pensent avoir les individus sur leurs réussites ou échecs et également sur les conséquences de ceux-ci. Ce concept représente la perception subjective que l'individu développe au sujet des causes des événements qui l'affectent. D'après Machado et al. (2013), Rotter (1966) a établi une distinction entre le locus de contrôle interne et celui externe. Il y a un locus de contrôle interne lorsque les individus pensent que les événements qui leur arrivent sont déterminés directement par leurs décisions ou que ceux-ci sont des conséquences directes de leurs propres comportements ou, autrement dit, lorsqu'ils pensent que ces événements découlent directement de ce qu'ils sont ou de ce qu'ils font. À l'inverse, les individus qui manifestent un locus de contrôle externe pensent que les événements qu'ils vivent sont le produit du hasard, de la chance ou d'autres facteurs externes. Pour résumer, si ces causes sont perçues comme résultant de leur propre action, on parlera de contrôle interne. Si, par contre, elles sont imputées à l'action du hasard, du destin, des autres, voire à la complexité ou l'imprédictibilité de la vie, on parlera dans ce cas de contrôle externe (Carré, 2004).

Le locus de contrôle, parfois confondu à la notion d'attribution causale, s'en démarque. Bien que portant tous les deux sur les explications, « Le *locus of control* est une anticipation générale, a priori, de la personne par rapport à ce qui lui arrive, alors que l'explication causale est une explication après-coup d'un comportement ou d'un événement [...]. En résumé, le *locus of control* porte sur les croyances de l'individu concernant le contrôle interne ou externe des événements, il peut être assimilé à un trait de personnalité, ou à une croyance, alors que les attributions concernent les explications d'un événement ou d'une conduite » (Gosling, 2009 : 78).

Ainsi, les théories de l'attribution causale, dont Heider (1958) est considéré comme le fondateur (Gosling, 2009), traitent de la façon dont l'individu analyse les causes d'un événement déjà vécu par lui et non d'un événement attendu. D'après Leuprecht (2007), c'est Weiner (1979) qui va être le premier à analyser les théories de l'attribution causale dans le contexte spécifique de l'éducation. S'intéressant à ce à quoi les élèves attribuent leur réussite et leur échec scolaires, l'auteur, dans un premier temps, mettra en évidence l'existence de quatre facteurs sollicités par eux pour expliquer leurs résultats aux examens : la capacité, l'effort, la difficulté de la tâche et la chance. Dans un second temps, Weiner (1986) complètera ces facteurs par d'autres que sont l'humeur, la fatigue, la santé

et l'influence d'autrui (Leuprecht, 2007). Toutes ces causes sont soit imputables à l'individu lui-même soit à l'environnement extérieur.

La théorie des attributions causales, dans le sens développé par Heider (1958) et poursuivi par Weiner (1979 ; 1986), diffère de tous les autres modèles théoriques de la causalité personnelle en ceci que ces derniers sont davantage orientés sur des explications aprioristes (croyances) que aposterioristes. Et, ce sont précisément les explications aposterioristes que cette étude souhaite recueillir auprès des enseignants après leurs échecs, parfois successifs, à l'examen d'admissibilité au CAP. C'est pourquoi, la recherche va principalement s'adosser aux théories des attributions causales telles que conçues par les deux auteurs sus cités et accessoirement au modèle développé par Rotter (1966).

2. La problématique

Pour accéder à la profession d'enseignant du primaire, il fallait, jusque dans un passé récent, être titulaire du diplôme du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) et réussir au concours direct de recrutement organisé par la Fonction publique. Les Textes d'Orientation Spécifiques des Emplois prévoyaient alors qu'après le Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) obtenu à l'issue d'une formation professionnelle initiale de deux ans, le jeune enseignant est classé dans la catégorie C de la Fonction publique. Après quatre années d'exercice de la fonction d'instituteur adjoint certifié, il lui était possible d'accéder au grade d'instituteur certifié, dans la catégorie B, s'il réussissait aux deux phases (théorique et pratique) de l'examen du CAP.

Cet examen, qui consacre la pleine certification de l'enseignant, représente pour lui un enjeu de carrière auquel se rattachent des avantages financiers et un certain confort psychologique. Le passage de la catégorie C à la catégorie B a pour conséquences une possible nomination au poste de directeur d'école, une augmentation substantielle du salaire mensuel et une satisfaction morale de l'agent. La réussite à l'examen du CAP, en même temps qu'elle confirme la professionnalité de l'enseignant, est également un facteur de motivation. Et, de nombreux travaux ont souligné l'importance de l'influence de la motivation de l'enseignant sur celle de l'élève. Ainsi, la motivation des élèves dépend en partie de la motivation de l'enseignant lui-même.

Les enjeux sont donc énormes autant pour les candidats à l'examen du CAP que pour l'institution scolaire, toujours en quête d'amélioration de

son efficacité interne. Malheureusement, le taux d'échec audit examen dans sa phase théorique est très élevé : près de 60% pour les trois années cumulées de 2019 à 2021 et plus de 72% pour la seule année 2021 (Direction Générale des Examens et Concours, 2021). Ce constat ne peut laisser indifférent ; il mérite que l'on s'y intéresse, tout au moins que l'on explore les causes à l'origine de tels résultats.

Pour expliquer cet échec massif à l'examen théorique du CAP, certains acteurs du système éducatif citent le faible niveau des jeunes enseignants, affirmant que leur diplôme n'a plus la même valeur académique que celui d'il y a quelques années. Or, ces observateurs oublient de mentionner que même si les enseignants du primaire étaient recrutés sur la base du BEPC, la plupart d'entre eux sont également titulaires du Bac ou d'un diplôme de l'enseignement supérieur. D'autres personnes émettent l'hypothèse d'une insuffisance des formations professionnelle initiale et continue. Pourtant, la durée de la formation professionnelle initiale est de deux ans. Aussi, le ministère de tutelle continue d'appuyer, par l'instauration de plusieurs cadres formels, la formation continue des jeunes enseignants, en vue de faciliter leur admission à cet important examen du CAP. Il s'agit, entre autres, des activités d'encadrement pédagogique et de formation dans les Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB), d'une émission à la radio nationale à leur intention, la production d'une revue dénommée « Action Réflexion Culture », l'octroi d'un trousseau pédagogique annuel aux enseignants, etc. En dépit de tout ce dispositif éducatif pour accompagner les candidats, les taux de réussite à la première phase de l'examen du CAP demeurent faibles. En définitive, quelles seraient les causes des échecs à cet examen ? Appréhender les facteurs responsables des faibles performances à l'épreuve théorique du CAP constitue l'objectif majeur de la recherche dont la méthodologie peut être maintenant décrite.

3. La méthodologie de recherche

Cette partie décrit la stratégie de recherche convoquée, la population et l'échantillon ainsi que le processus de la collecte des données jusqu'à leur analyse.

3.1 De la stratégie de recherche

La stratégie de recherche convoque ici la méthode qualitative de par le type d'outil de collecte des données utilisé et de par la nature même des

données jugées pertinentes pour éclairer la problématique à l'étude. En effet il s'est agi de recueillir des discours soutenus par l'argumentaire sur une situation vécue personnellement avec toutes les émotions et les sentiments qui en découlent.

3.2. De la population et l'échantillon

La recherche a été menée dans la province du Ziro (Burkina Faso) et plus particulièrement dans les communes de Nébiélianayou et de Silly. Le choix de cette province est essentiellement motivé par le fait que le taux d'échec à l'examen théorique du CAP est le même que sur le plan national. La population à l'étude est constituée d'enseignants titularisés et non titularisés, d'encadreurs pédagogiques de proximité et d'inspecteurs de l'enseignement primaire et de l'éducation non formelle. De cette population, totalisant plus de 1000 individus, il a été extrait un échantillon raisonné de 8 enseignants, tous candidats malheureux à l'examen théorique du CAP, session 2021. Ces enquêtés sont estimés être les mieux placés pour expliquer les causes de leur échec. En outre, font partie de l'échantillon, 8 encadreurs pédagogiques qui sont également des organisateurs de l'examen au niveau local. Leurs points de vue étaient attendus pour confirmer ou relativiser les propos des candidats malheureux.

3.3 De la collecte à l'analyse des données

Deux guides d'entretien semi-directif, l'un à l'intention des candidats et l'autre pour les encadreurs pédagogiques, ont été conçus. Les deux guides d'entretien, de structuration identique, sont composés d'une question principale, qui invite les enquêtés à s'exprimer sur les causes des échecs, et de questions secondaires qui visent à susciter la réaction de l'interlocuteur sur des facteurs probables non évoqués spontanément. Les enquêtés ont reçu des codes d'anonymat : *Cand* et *Enc* suivis d'un numéro d'ordre pour respectivement les candidats et les encadreurs pédagogiques. Leurs discours enregistrés à l'aide d'un dictaphone, soutenu par la prise de notes, ont été saisis sur le logiciel *World*. Une grille de dépouillement conçue à cet effet a rendu possible la démarche d'analyse thématique transversale. L'analyse transversale est une analyse comparative qui permet de mettre en évidence les différents points de vue des enquêtés sur les mêmes questions abordées dans les entretiens.

4. Les résultats

La question principale qui a été posée aux enquêtés les invitait à fournir les raisons qui expliquent les taux élevés d'échec à la phase théorique de l'examen du CAP. Les réponses évoquent des raisons liées à l'organisation matérielle de l'examen, aux épreuves et leur correction, à la responsabilité individuelle et à la formation des candidats.

4.1. De la formation des candidats

Pour tous les candidats malheureux interrogés, les taux élevés d'échec sont dus à l'insuffisance de la formation professionnelle continue qui les préparerait à l'examen.

Ils estiment que l'offre de formation en ce sens s'est raréfiée. Il y aurait de moins en moins d'échanges pédagogiques interactifs dans les CEB ; aussi, la tenue des Groupes d'Animation Pédagogique (GAP) mensuels ainsi que les Conférences pédagogiques annuelles sont devenus quasi-inexistants. Les différents cadres de formation officiels sont délaissés par ceux qui sont censés les animer au profit des centres privés où les prestations sont rémunérées ; parfois, ce sont eux-mêmes qui seraient les promoteurs desdits centres. C'est ce qui semble ressortir des propos de Cand4 quand il dit que « les encadreurs sont plus préoccupés par l'argent que par la réussite des candidats. Sinon, poursuit-il, comment créer des centres privés et inciter les enseignants à venir s'y inscrire pour se faire former alors que ceux-ci ont droit à une formation gratuite ? » Ainsi, ils monnaieraient leur prestation alors que celle-ci fait partie de leurs missions. Toutefois, les encadreurs pédagogiques ne sont pas de cet avis et affirment que les cadres de formation habituels sont toujours maintenus en sus de l'encadrement de proximité des enseignants et que le vrai problème résiderait ailleurs : l'engagement du candidat à se former et à se cultiver. À ce sujet, se demande Enc1 : « Comment voulez-vous réussir à un examen si vous ne voulez pas vous plier aux exigences d'une formation rigoureuse ? » Et, Enc5 de préciser que les candidats « ne participent pas ou ils ne sont pas assidus aux séances de formation que nous organisons et animons pour eux. On se retrouve avec quelques-uns qui viennent régulièrement, trois sur dix environ. Cela n'encourage pas le formateur à les accompagner. Tant qu'ils n'auront pas l'engagement et la volonté de s'investir dans leur formation, ça ne peut même pas marcher ». Pour Cand2 et Cand3, ces absences sont justifiées par le manque de temps des enseignants, submergés par les activités

quotidiennes d'enseignement. Aussi, l'éloignement d'avec les lieux de formation constitue un obstacle à l'assiduité d'une partie des candidats, admet finalement Cand4 : « Les réalités du terrain sont telles que les enseignants en milieu rural doivent parcourir parfois plus de 60 kilomètres en aller-retour pour se former en CEB tout en s'exposant aux risques liés à l'insécurité sur les routes ». Lorsque les difficultés d'accès aux « rares formations » (Cand1) sont surmontées, il se pose cependant la question de la qualité (en termes d'apports) même de ces activités éducatives.

Des formations dispensées, les candidats sont nombreux (5 enquêtés sur 8) à dire qu'il y a un déphasage entre les contenus traités et les sujets proposés à l'examen. Pour eux, les thèmes étudiés en formation « ne sont pas adaptés aux exigences actuelles de l'examen du CAP » (Cand7) où il est de plus en plus question de thèmes émergents. Les candidats ne peuvent qu'être désarmés à l'examen quand ils doivent traiter des questions relatives à ces thèmes ; d'ailleurs, s'interroge Cand1 : « l'enseignant qui n'a jamais rencontré un thème comme celui de la métacognition ou de la pédagogie de l'erreur, ces concepts-clés des sujets des toutes dernières sessions d'examen, et qui n'en a aucune définition, comment pourrait-il les développer dans un argumentaire ? » À écouter certains enquêtés, les candidats résidant en zone urbaine ont plus de chance de ne pas être en difficulté face à ces nouveaux thèmes ou concepts. En effet, les contenus des formations en campagne, quand il y en a, ne sont pas actualisés (Cand6) alors que les candidats qui résident en ville se réjouissaient parce que certains avaient déjà entendu parler des nouveaux concepts (Cand8). En somme, il ressort de ces propos que les formations n'aident pas véritablement les candidats, notamment ceux venant des zones rurales. Les encadreurs, quant à eux, soutiennent que la formation en CEB est efficace même s'ils admettent cependant qu'elle ne peut pas, à elle seule, aider à tout résoudre. Les formations ont pour vocation de fournir des bases aux participants et il n'existe pas un curriculum précis devant faire l'objet de l'évaluation à l'examen ; de plus, « aucun formateur ne peut d'ailleurs deviner la thématique qui sera prise en compte à la session suivante » (Enc4). Partant, il revient aux candidats de compléter, d'élargir et d'approfondir, par une autoformation, les contenus dispensés (Enc2). Il y a un manque ou une insuffisance d'auto-préparation des postulants alors que la formation ne contribue à leur réussite qu'à hauteur de 30% contre 70% pour ceux-ci (Enc7). Malheureusement, pour Enc3, « malgré l'indemnité perçue à cet effet, les

enseignants n'achètent pas de documents sur la pédagogie ; ils ne lisent pas et se forment peu ».

En définitive, les candidats estiment que s'ils échouent à l'examen, ce serait parce qu'ils reçoivent peu de formation et de qualité : « si les encadreurs pédagogiques nous forment bien, nous ferons de bons résultats », conclut (Cand5). Au-delà de l'insuffisance des formations, les candidats incriminent l'organisation de l'examen.

4.2 De l'organisation matérielle de l'examen

L'examen du CAP se déroule uniquement dans les chefs-lieux des 45 provinces du pays, obligeant les postulants à parcourir parfois 100 kms pour y aller composer. En de telles circonstances, les candidats venus d'ailleurs séjournent à l'hôtel ou se font héberger par un proche. Ces opportunités ne sont malheureusement pas accessibles à tous et ils sont nombreux à squatter les salles de classe des écoles ou à passer la nuit « à la belle étoile » (Cand3) comme c'est le cas pour les 6 enquêtés sur les 8. Pour eux, ces conditions difficiles d'hébergement contribuent incontestablement à leur échec ainsi que l'atteste Cand3 : « La délocalisation du centre de composition est également un souci pour nous car le problème d'hébergement se pose avec acuité. Beaucoup dorment à la belle étoile et cela ne peut pas les aider à réussir ». Ces propos ne sont pas partagés par les encadreurs qui estiment que « un candidat suffisamment préparé réussirait, même dans ces conditions » (Enc8), et que, « ce débat est faux en ce sens que les individus se déplacent avec leurs connaissances » (Enc6). Enfin pour Enc4, ils devraient tous se rappeler que le lieu de composition pour le CAP est d'ailleurs plus rapproché que celui du concours (dans les chefs-lieux de région) auquel ils ont été admis pour devenir enseignants.

Outre la difficulté à se loger, des enquêtés évoquent le manque de confort dans les salles d'examen. Les commodités matérielles des salles ne mettent pas les candidats dans de bonnes dispositions pour affronter les épreuves. Il s'agit principalement des tables-bancs qui ne sont pas conçus pour recevoir des adultes. D'après Cand5, « les tables-bancs sur lesquels nous devons composer ne sont pas adaptés. Imaginez-moi, avec ma taille, assise pendant des heures sur un table-banc pour élève de 6 ans ; cela est inconfortable et impacte négativement les résultats ». Également, il revient que les difficultés, préjudiciables à la réussite, ne sont pas liées seulement au confort matériel mais aussi aux épreuves et à leur administration.

4.3. Des épreuves et leur correction

Selon les candidats (5 enquêtés sur 8), les épreuves administrées sont très difficiles. Ces épreuves sont d'autant plus difficiles qu'il faut traiter des concepts dont on ne maîtrise pas les différents contours, dans un intervalle de temps jugé relativement court. Ce qui complexifie davantage les épreuves, c'est le fait de réfléchir maintenant sur un sujet unique (donc imposé) alors que dans un passé récent, ceux-ci étaient au choix du candidat. Dans ce contexte, chacun abordait le sujet qu'il pensait maîtriser le mieux. Les taux de réussite ne pouvaient qu'être meilleurs. Au regard de tout ceci, les enseignants enquêtés pensent d'ailleurs que l'examen du CAP de ces dernières années est d'un niveau supérieur à celui qui était organisé à l'intention des promotions précédentes. Pourtant, d'après Enc6, « il s'agit d'une lecture comparative erronée qu'ils font par rapport aux années où les résultats étaient bien meilleurs. Autour des années 1999-2000, les candidats s'investissaient dans leur formation contrairement à ceux d'aujourd'hui ». Pour Enc3, tout ceci doit être relativisé car « quand on revisite les sujets, on sent effectivement qu'il y a une volonté de tendre vers la qualité mais ils ne sont pas difficiles », même si, reconnaît-il, les critères de correction des copies ont évolué. Selon plus de la moitié des enseignants enquêtés, la correction des épreuves administrées est le facteur explicatif majeur des taux élevés d'échec.

Ils relèvent qu'il y a un durcissement des critères de correction par le retrait de points lorsqu'un certain nombre de fautes (en grammaire, conjugaison, orthographe, etc.) sont constatées sur la copie. Suivant la consigne officielle, le correcteur retranche un point de la note pour une copie qui contient quatre fautes et deux points pour celle qui en compte au moins six. Par conséquent, un candidat qui obtient une moyenne de 10/20 aux deux épreuves écrites, suffisante pour être admis il y a quelques années, échoue du fait des points retranchés, d'après Cand4, qui continue de s'interroger : « Pourquoi nos devanciers n'ont pas été évalués selon les mêmes critères ? » Cette « sévérité de la correction » est incompréhensible d'autant qu'il ne s'agit pas de « corriger une dictée » mais plutôt une réflexion du candidat sur une problématique donnée (Cand7). Aussi, les correcteurs devraient être plus indulgents en prenant en compte le fait que le candidat est très occupé par ses activités d'enseignement en classe et que les efforts consentis dans ce sens devraient être reconnus (Cand3). Avant d'introduire ce critère qui consiste à retrancher des points, les organisateurs de l'examen auraient

dû considérer le fait que le temps alloué à la composition n'est pas suffisant et que, par conséquent, il est matériellement impossible de relire sa copie (Cand1) pour « chasser ces fautes d'inattention » (Cand4). D'après Enc1, il faudrait plutôt se référer au faible niveau de langue du candidat pour comprendre ces fautes relevées sur les copies : « Les candidats de nos jours ont un niveau relativement faible en français et qu'ils ne cherchent d'ailleurs pas à améliorer [...]. Donc les faibles résultats ne sont que la résultante de tous ces facteurs ». Dans la même perspective, Enc5 estime qu'il est « tout à fait normal que l'on retranche des points à un enseignant qui ne sait pas bien parler le français, qui écrit avec beaucoup de fautes » alors qu'il s'agit d'une certification qui a pour vocation de reconnaître la professionnalité de celui-ci.

En plus du critère de retrait de points sur la note, certains candidats dénoncent une absence d'accords préalables entre les différents correcteurs et qui devraient leur permettre d'harmoniser leurs démarches afin de garantir un minimum d'objectivité. Par exemple, il n'y a pas eu de consensus entre les correcteurs sur le plan de rédaction attendu pour chaque type de sujet de l'examen. Finalement, les correcteurs ne s'accordant pas sur le plan de rédaction, « ils ont majoritairement adopté un plan qui prend à contrepied la plus grande partie des candidats » (Cand2) et, « c'est nous, candidats, qui en subissons les conséquences » (Cand3). En réalité, d'après Enc2, il y a des formateurs qui induisent en erreur les candidats sur le choix du plan qui sied à chaque type de sujet. « Les candidats s'inscrivent à plusieurs groupes de formation alors que chaque formateur a sa méthode de travail ; la conséquence est que les candidats s'y perdent et ne se retrouvent plus à l'examen », dit-il. Ces propos semblent se confirmer avec ceux de Cand8 : « Ce que nos formateurs nous ont donné comme orientation en la matière n'était pas ce que la correction des sujets de l'examen a pris en compte ». Cand6, quant à lui, précise que l'approche de rédaction varie selon que la formation se déroule en milieu urbain ou rural : « Les informations reçues par rapport à la technique argumentaire appliquée à la dissertation pédagogique diffèrent d'un formateur à un autre et selon qu'on se trouve en ville ou en campagne ».

Ces genres de discordance entre formateurs et correcteurs renforcent la perception de la subjectivité de ceux-ci par les enseignants enquêtés. En effet, ils sont unanimes pour affirmer que les correcteurs sont « très subjectifs » dans la notation. En docimologie, il est connu que toute note affectée au cours d'un examen est relativement subjective. Toutefois ici,

pour certains postulants, il ne s'agit pas, de la part des correcteurs, d'une subjectivité innocente, naïve, incontrôlée, mais d'une subjectivité « délibérée », provoquée puisque des candidats vont jusqu'à émettre l'hypothèse que, dans la pratique, toutes les copies ne seraient même pas corrigées. C'est ce que laisse entendre Cand5 lorsqu'elle affirme ceci : « Je me demande même s'ils corrigent réellement nos copies parce que, personnellement, j'ai traité sans problème des sujets plus difficiles que ceux proposés à l'examen [...]. S'ils traitaient tous les candidats sur le même pied d'égalité, je n'allais pas échouer car j'étais chaque fois citée en exemple dans mon groupe de formation ». Cette correction, caractérisée d'arbitraire, serait faite à dessein et en complicité avec le Gouvernement. En effet, pour tous les enseignants enquêtés, il y a une volonté du Gouvernement de limiter le nombre d'admis. Alors, celui-ci propose des sujets difficiles et, pour terminer, instruit les correcteurs de « nous faire passer au tamis » (Cand5) ; ce serait une sorte « de contingentement qui donne à l'examen une allure de concours » (Cand6), beaucoup plus sélectif. Ce projet serait motivé, selon eux, par des raisons économiques et non pédagogiques. Toute admission au CAP a une répercussion sur le budget de l'État ; les candidats admis bénéficient obligatoirement d'un passage de la catégorie C à la catégorie B de la Fonction publique. Et, « s'il arrivait que beaucoup de candidats réussissent à l'examen, ils auront une augmentation de salaire après leur reclassement » (Cand3), augmentation supportée par le budget national. Par conséquent, du fait de l'incidence financière lourde à régler, le Gouvernement fait l'option de « bloquer implicitement les carrières professionnelles » (Cand1) des enseignants en l'occurrence ceux d'une certaine promotion, comme le précise Cand4 : « Je pense que c'est la promotion des enseignants recrutés en 2016 qui est particulièrement visée car même nos actes d'avancement et autres actes administratifs et financiers sont bloqués ». Visiblement, au regard de tout ce qui précède, les causes des taux élevés d'échec sont liées, d'après les candidats malheureux, à des facteurs extérieurs. Partant, les entretiens ont cherché à recueillir leurs avis sur leurs éventuelles responsabilités individuelles.

4.4 De la responsabilité individuelle des candidats

Aucun des candidats interrogés ne reconnaît avoir, personnellement, des insuffisances. Ils écartent, chacun en ce qui le concerne, l'hypothèse d'une quelconque responsabilité individuelle. Toutefois, deux des enseignants enquêtés estiment qu'il y a des candidats qui n'ont pas le

niveau pour postuler à l'examen du CAP, du fait de l'insuffisance de leur formation. Selon Cand5 par exemple, « nous reconnaissons néanmoins que certains candidats ne sont pas assez bien préparés en formation ; ceci laisse penser qu'ils n'ont pas un bon niveau ». Au contraire, s'il fallait désigner des acteurs qui n'auraient pas un bon niveau, ce serait les encadreurs pédagogiques qui ne seraient pas à la hauteur de leur mission de formateurs. Ces propos sont naturellement rejetés par les encadreurs qui, tous sans exception, affirment que les candidats devraient plutôt se remettre en cause et travailler davantage. Leurs discours semblent être résumés par Enc6 pour qui, « les candidats lisent très peu les ouvrages pédagogiques, ils ne s'investissent pas comme il le faut pour se former, ils évitent même les devoirs sur table alors qu'on ne peut pas apprendre à nager hors de l'eau ».

5. La discussion des résultats

En analysant les discours des candidats malheureux à l'examen du CAP, il revient qu'aucun candidat n'évoque ni sa responsabilité, ni une quelconque insuffisance personnelle comme cause de son échec. Leur propre capacité, en termes de cognition, n'est pas remise en cause, encore moins l'essentiel des efforts qu'il fallait fournir pour réussir. Au contraire, ils estiment que les facteurs explicatifs des échecs sont à rechercher dans leur environnement socio-éducatif. En effet, l'échec serait dû à des facteurs externes comme l'insuffisance et la qualité des formations reçues. D'après les enseignants enquêtés, ce sont les encadreurs qui ne les forment pas convenablement en organisant très peu de sessions de formation et dont les thèmes ne cadrent plus avec les exigences actuelles de l'examen. Aussi, ils ne manquent pas de relever comme autres facteurs externes le niveau de difficulté très élevé des épreuves, le durcissement des critères de notation et la subjectivité des correcteurs. Tout ceci serait fait à dessein par le Gouvernement dont la volonté serait de limiter le nombre d'admis. Dans de telles conditions, seuls quelques chanceux sont admis, notamment ceux vivant en ville ou dans le chef-lieu de la province où sont appelés à composer les candidats. Ces derniers ressentiraient moins la fatigue et vivraient moins de stress (humeur troublée) liés au voyage et aux conditions d'hébergement difficiles.

Les théories de l'attribution causale traitent de la façon dont l'individu analyse les causes d'un événement vécu. Pour l'échec à un examen, les causes habituellement avancées sont, selon Weiner (1979), la capacité,

l'effort, la difficulté de la tâche, la chance, l'humeur, la fatigue, l'influence d'autrui et la santé. Pour ce qui ressort de la présente recherche, hormis la santé, tous ces facteurs cités par l'auteur sont évoqués dans le discours des enseignants enquêtés. Cependant, la capacité et l'effort mobilisés individuellement sont écartés des causes de leur échec ; ce qui permet de dire qu'il n'existe pas un locus de contrôle interne, ces facteurs ne résultant ni de l'action des candidats malheureux, ni de leur propre comportement (Rotter, 1966). D'autre part, en admettant que l'humeur et la fatigue, telles que décrites par les candidats, sont la conséquence de situations externes, l'échec à l'examen du CAP serait alors entièrement imputable à des facteurs, tous externes. Dans ce cas, les candidats manifestent un locus de contrôle externe (Rotter, 1966) dans la mesure où les facteurs mentionnés relèvent de la chance, de l'influence d'autrui, de l'environnement socio-éducatif, etc. sur lesquels ils n'auraient aucune emprise.

Conclusion

L'objectif de la recherche était d'appréhender les facteurs explicatifs des échecs à la phase théorique de l'examen professionnel du CAP. Pour ce faire, les candidats malheureux à cet examen, aussi important pour eux que pour l'institution en charge de l'éducation à l'école primaire, ont été approchés pendant la recherche pour recueillir leurs opinions sur les facteurs responsables de leur échec. Ces enquêtés mentionnent dans leurs différents discours qu'il y a peu de formations professionnelles continues développées à leur intention et dont les thèmes ne sont d'ailleurs pas très actuels. Ils soulignent également des facteurs liés à l'organisation matérielle de l'examen qui leur seraient préjudiciables, la difficulté des épreuves administrées, doublée d'un durcissement des critères de notation ; le tout serait orchestré par le Gouvernement pour limiter le nombre d'admis. La subjectivité des correcteurs serait également en partie responsable de l'échec. Tous ces facteurs sont externes et toute responsabilité des candidats serait écartée, contrairement à ce qu'affirment les encadreurs pédagogiques. Pour eux, le candidat malheureux, du fait d'un investissement personnel peu visible et du peu d'effort déployé pour s'auto-former et se préparer, est le principal facteur impliqué dans son propre échec. On voit là que les facteurs explicatifs de l'échec sont perçus différemment selon la posture de chacun des acteurs engagés dans le processus.

Bibliographie

Carré Philippe (2010), « L'autodirection des apprentissages » in *L'autoformation*, dirigé par P. Carré, A. Moisan et D. Poisson, Paris, PUF, 117-169.

Carré Philippe (2004), « Motivation et rapport à la formation » in *Traité des sciences et des techniques de la formation*, dirigé par P. Carré et P. Caspar, Paris, Dunod, 269-289.

Fenouillet Fabien (2009), « Vers une approche intégrative des théories de la motivation » in *Traité de psychologie de la motivation*, dirigé par P. Carré et F. Fenouillet, Paris, Dunod, 305-338.

Fenouillet Fabien (2003), *La motivation*, Paris, Dunod.

François Pierre-Henri (2009), « Motivation et management » in *Traité de psychologie de la motivation*, dirigé par P. Carré et F. Fenouillet, Paris, Dunod, 211-232.

Gosling Patrick (2009), « Les théories de l'attribution : cause et responsabilité » in *Traité de psychologie de la motivation*, dirigé par P. Carré et F. Fenouillet, Paris, Dunod, 67-88.

Leuprecht Veronica (2007), *Attributions causales d'élèves immigrants concernant leurs réussites et leurs difficultés*, Mémoire de Maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.

Machado Tony, Sima Murielle Ntsame, Desrumaux Pascale et De Bosscher Sabine (2013), « Le bien-être subjectif des demandeurs d'emploi en situation de handicap : le rôle de l'estime de soi, du lieu de contrôle et de l'acceptation de leur handicap » in *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. 98, n°2, 2013, 211-236.

Rondier Maïlys (2004), « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », URL : <http://journals.openedition.org/osp/741> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.741>, consulté le 21/12/2022.