PASSAGES AUTOMATIQUES OBLIGATOIRES A L'ECOLE PRIMAIRE : QUELS EFFETS SUR LA PERFORMANCE DES ELEVES DANS LA CEB DE DANO ?"

SOME Barpono
Inspecteur de l'Enseignement Primaire et de l'Éducation Non Formelle
BEOGO Joseph
Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation à l'École Normale Supérieure (ENS), Burkina Faso.
ORCID iD: 0009-0004-3928-3244
beogojoseph@yahoo.fr

Résumé

La qualité de l'éducation est un enjeu central pour le développement durable, notamment dans les pays en développement. L'Objectif de Développement Durable 4 (ODD 4), vise à assurer l'accès de tous les enfants à une éducation de qualité. A l'instar d'autres Etats, le Burkina Faso a mis en œuvre plusieurs réformes pour favoriser l'accès, la rétention et la progression des élèves, parmi lesquelles l'instauration du passage automatique d'une classe à une autre dans l'enseignement primaire. Cette mesure, censée limiter le redoublement et améliorer les taux de scolarisation, suscite toutefois des interrogations quant à ses effets réels sur la qualité des apprentissages. Cette recherche se propose ainsi d'examiner l'impact de cette politique sur la performance scolaire des élèves dans la Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Dano, au Burkina Faso. La méthode de recherche mixte adoptée a permis d'analyser des données statistiques sur les taux de redoublement, de promotion et de réussite au CEP) et de recueillir les perceptions des enseignants, des directeurs d'écoles et des inspecteurs sur les effets de cette politique. Les résultats de l'étude montrent que l'obligation du passage automatique joue négativement sur les performances scolaires des élèves et cette situation est attribuée à la résistance des enseignants à l'insuffisance des mesures d'accompagnement et à des contraintes structurelles comme les classes surchargées et le manque de formation pédagogique. De même, la recherche souligne que les acteurs éducatifs ont un niveau de compétence insuffisant pour une mise en œuvre efficace de la politique des passages automatiques

Mots clés : *Passage automatique, impact, performance des élèves, qualité de l'éducation, politiques éducatives*

Abstract

The quality of education remains a critical challenge for sustainable development, particularly in developing countries. In line with Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), which seeks to ensure inclusive and equitable quality education for all, Burkina Faso has undertaken several educational reforms aimed at improving access, retention, and student progression. Among these is the implementation of automatic grade promotion at the primary level. While this policy is designed to reduce grade repetition

and boost enrollment and completion rates, it has also sparked debate about its impact on learning outcomes. This study investigates the effects of mandatory automatic promotion on students' academic performance in the Basic Education District (CEB) of Dano, Burkina Faso. Adopting a mixed-methods approach, the research combines statistical analysis of repetition, promotion, and primary school completion exam (CEP) results with qualitative data collected from teachers, school principals, and education inspectors. The findings reveal that automatic promotion, when implemented without adequate pedagogical and institutional support, has a detrimental effect on student learning. Key challenges include teacher resistance, insufficient support mechanisms, overcrowded classrooms, and limited teacher training. Although automatic promotion facilitates student progression through the system, the absence of remedial measures significantly compromises educational quality.

Keywords: *automatic promotion, student achievement, learning outcomes, educational quality, education reform, Burkina Faso.*

Introduction

L'éducation, reconnue comme un droit fondamental par la Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948 (United Nations, 1948), constitue le socle du développement humain et un levier essentiel de transformation sociale. Malgré cette reconnaissance universelle, l'accès à une éducation de qualité demeure un privilège inégalement réparti, particulièrement dans les pays en développement où des millions d'enfants restent privés d'une scolarité adaptée. Face à cette réalité préoccupante, la communauté internationale a initié des cadres d'action ambitieux, notamment le programme d'Éducation pour Tous (EPT) et les Objectifs de développement durable (ODD) (United Nations, 2015). Les conférences de Jomtien (1990) et de Dakar (2000) ont cristallisé cette mobilisation mondiale en faveur d'une scolarisation primaire universelle, établissant des feuilles de route pour les politiques éducatives nationales (UNESCO, 1990-2000).

Le Burkina Faso a démontré un engagement résolu en adoptant des lois et textes en vue de générer des avancées qualitatives et quantitatives remarquables dans son système éducatif. Au cœur de ces politiques figure le dispositif des passages automatiques (PA) institué par le décret n° 2001-179/PRES/PM/MEBA du 2 mai 2001, qui autorise la progression des élèves de CP1, CE1 et CM1 vers les classes supérieures sans condition de moyenne. Ce dispositif impose un passage automatique des élèves du CP1 au CP2, du CE1 au CE2 et du CM1 au CM2 tout en limitant le redoublement à 10 % de l'effectif de la classe. Dans un contexte où le taux net de scolarisation primaire ne dépassait

pas 66,8 % en 2021 (UNICEF, cité par A. Farma, 2022), cette mesure visait également à pallier les inégalités régionales et socioéconomiques. Les données statistiques issues des annuaires statistiques de la Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles (DGESS/MENAPLN) témoignent d'un succès quantitatif apparent de cette réforme éducative, illustré par une progression du taux brut de scolarisation de 44,35 % en 2000 à 74,8 % en 2010 (UNESCO, 2015) et de 77,6 % en 2011 à 90,7 % en 2018 (DGESS/MENAPLN, 2018). Ces chiffres traduisent la réalisation des effets escomptés de la réforme, à savoir l'amélioration de l'accès à l'éducation de base et la massification de la scolarisation, conformément à l'objectif 4 de développement durable. Ce passage automatique a permis de fluidifier les parcours scolaires et de réduire les ruptures de scolarité, contribuant ainsi à l'élargissement de la base scolaire dans une logique d'universalisation de l'éducation primaire.

Toutefois, ces progrès numériques masquent des défis qualitatifs persistants et témoignent des difficultés de la mise en œuvre de cette réforme. Malgré la réforme, les performances scolaires demeurent insuffisantes dans de nombreuses circonscriptions d'éducation de base (CEB) et la déperdition scolaire continue d'éroder les efforts consentis. De nombreuses études ont ainsi traité de l'efficacité de cette réforme éducative qui se heurte à plusieurs défis. Elles remettent en question l'efficacité des passages automatiques comme stratégie d'amélioration de la performance scolaire, particulièrement dans des contextes où les ressources d'accompagnement sont limitées.

Sur le plan institutionnel, des études révèlent que les passages automatiques sont implémentés dans un contexte institutionnel qui semble défavorable, sans que les conditions minimales de réussite soient garanties. Ainsi, selon A. Kabore (2015), les effectifs pléthoriques rendent difficile l'individualisation de l'enseignement, pourtant essentielle pour accompagner les élèves en difficulté. La surcharge des programmes d'enseignement ne laisse pas suffisamment de temps aux enseignants pour approfondir les notions essentielles ou revenir sur les difficultés des élèves. À cela s'ajoutent des lacunes en formation initiale et continue, l'affectation tardive de certains enseignants, et le manque de manuels scolaires et d'autres ressources pédagogiques (B. Bazié, 2008). De plus, enseignants et parents sont souvent mal informés sur les

objectifs et les modalités des passages automatiques, ce qui limite leur adhésion à la politique (N. Dabiré, 2014).

Sur la question de la didactique, un frein majeur à la réussite des passages automatiques réside dans l'inadéquation des pratiques d'enseignement. Selon G. Brousseau (1989), un obstacle didactique survient lorsque la connaissance qui fait obstacle a été introduite par le processus d'enseignement lui-même. Une analyse critique de ces facteurs didactiques montre que les pratiques pédagogiques ne sont pas toujours adaptées pour accompagner les élèves promus automatiquement. N. Dabiré (2014) évoque une préparation insuffisante des leçons, un manque de planification, ainsi que des retards dans l'exécution des programmes, dus notamment à des perturbations du calendrier scolaire. L'indisponibilité des manuels scolaires est également un facteur limitant majeur (RESEN, 2017).

Sur le plan pédagogique, les représentations sociales de l'échec scolaire et les pratiques d'évaluation inadaptées compromettent également les effets attendus de la réforme. Le redoublement est parfois perçu comme un levier bénéfique pour la réussite, bien que son efficacité réelle reste controversée. B. Bazié (2008) souligne que la prédominance des évaluations sommatives alimente une culture de l'échec, au détriment des évaluations formatives, pourtant essentielles dans le cadre d'une politique de passage automatique. Si certains considèrent que cette réforme peut favoriser la réduction du retard scolaire et limiter les abandons (M. Crahay, 2003), son efficacité dépend largement de la mise en place de mécanismes d'accompagnement pédagogique adaptés. Sans appui structuré, le passage en classe supérieure peut, au contraire, exposer les élèves à de nouvelles difficultés et compromettre leurs apprentissages.

Ainsi, entre impératifs d'équité et exigences de qualité, la politique de passage automatique suscite un débat persistant. Elle améliore certes les indicateurs d'accès, mais pose la question fondamentale de l'apprentissage réel des élèves. C'est précisément cette tension entre accès et qualité qui soulève notre problématique à savoir, dans quelle mesure la mise en œuvre des passages automatiques affecte-t-elle la performance des élèves dans la CEB de Dano ? Autrement dit, quels en sont les effets réels sur les apprentissages scolaires et comment les acteurs éducatifs perçoivent et appliquent cette politique dans un environnement marqué par des contraintes structurelles et pédagogiques fortes ? Cette

problématique s'inscrit dans un contexte où, malgré une réduction du taux de redoublement (de 15,9 % en 2002 à 4,0 % en 2022 selon A. Farma , 2022), le taux d'abandon reste élevé (22,2 % au CM1 en 2021-2022) et les acquisitions fondamentales demeurent faibles. Elle renforce ainsi la nécessité de réinterroger l'efficacité de cette politique et de repenser ses conditions de mise en œuvre.

Pour éclairer cette tension entre équité et qualité, nous mobilisons dans cette étude la théorie de l'équité éducative de John Rawls (1971), qui postule que les systèmes éducatifs doivent garantir l'égalité des chances pour tous les élèves, quelles que soient leurs origines sociales ou leurs compétences initiales. À travers cette grille de lecture, les passages automatiques peuvent être perçus comme un mécanisme d'inclusion visant à empêcher l'exclusion précoce des élèves en difficulté. Appliquée au cas des passages automatiques (PA) dans la CEB de Dano, cette approche permet d'évaluer si cette politique contribue effectivement à réduire les inégalités scolaires. L'analyse a montré que si les PA ont permis une amélioration de certains indicateurs quantitatifs (hausse du taux de scolarisation, baisse du redoublement), ils ne garantissent pas pour autant une équité réelle dans les apprentissages. En effet, leur mise en œuvre se heurte à de nombreuses limites : absence de dispositifs d'accompagnement pour les élèves en difficulté, surcharge des classes, manque de ressources pédagogiques, faible formation des enseignants et méconnaissance des objectifs de la réforme par les acteurs éducatifs. Ainsi, sans soutien adapté, le passage automatique risque de renforcer les inégalités initiales au lieu de les corriger, allant à l'encontre de l'idéal rawlsien. Pour répondre pleinement aux exigences d'équité, cette politique devrait être renforcée par des stratégies pédagogiques et institutionnelles ciblées, visant à soutenir les élèves vulnérables tout au long de leur parcours scolaire.

Ainsi, si la théorie de l'équité éducative de Rawls éclaire les enjeux fondamentaux liés à la justice sociale dans la mise en œuvre des passages automatiques, il reste essentiel d'examiner concrètement leur impact sur le terrain. C'est dans cette perspective que notre recherche s'attache à interroger l'effet réel de cette politique sur la performance des élèves dans la CEB de Dano. Elle vise à comprendre comment cette mesure est perçue, comprise et mise en œuvre par les acteurs éducatifs dans un environnement marqué par des contraintes institutionnelles et pédagogiques fortes. De façon spécifique, il s'agit d'évaluer l'incidence

des passages automatiques sur les apprentissages scolaires des élèves dans la CEB de Dano et d'examiner le niveau de compétence des acteurs éducatifs impliqués dans la mise en œuvre de cette politique. Pour ce faire, deux hypothèses ont été formulées. La première postule que les passages automatiques rendent difficiles les enseignements/apprentissages dans la CEB de Dano. La seconde suppose que les acteurs éducatifs présentent un niveau de compétence insuffisant pour garantir l'efficacité de cette réforme. Notre démarche analytique, à la fois critique et multidimensionnelle, entend ainsi contribuer à une meilleure compréhension des tensions entre massification de l'éducation et qualité des apprentissages, en vue de proposer des ajustements réalistes et équitables aux politiques éducatives en vigueur.

1. Méthodologie

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche et de vérifier les hypothèses formulées, nous avons adopté une démarche méthodologique rigoureuse reposant sur une approche mixte. Cette section présente successivement la zone d'étude, le type de méthode utilisée, la population ciblée, l'échantillon retenu, ainsi que les techniques de collecte, de traitement et d'analyse des données.

1.1. Zone d'étude

L'étude s'est déroulée dans la Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Dano, située dans la province du Ioba, au Burkina Faso. Ce choix s'est imposé pour plusieurs raisons. La CEB de Dano présente une diversité d'écoles, incluant à la fois des établissements publics et privés, ce qui permet d'observer différentes modalités de mise en œuvre de la politique des passages automatiques. Par ailleurs, le contexte socio-économique de la région est varié, avec des populations issues de milieux ruraux et urbains, offrant ainsi un cadre pertinent pour étudier les effets de cette politique dans un environnement aux réalités multiples. Bien que l'idéal aurait été de conduire cette recherche à une échelle nationale, des contraintes logistiques et financières ont limité l'étude à cette circonscription, qui reste néanmoins représentative de plusieurs dynamiques éducatives rencontrées dans le pays.

1.2. Type de méthode

La méthodologie adoptée est de type mixte, combinant à la fois des approches quantitatives et qualitatives. Cette double approche vise à enrichir l'analyse en croisant des données chiffrées avec des informations qualitatives approfondies. L'approche quantitative permet de mesurer l'impact de la politique des passages automatiques sur les performances scolaires des élèves à travers des indicateurs précis (taux de réussite, taux de redoublement, etc.). L'approche qualitative, quant à elle, donne accès aux perceptions, aux expériences et aux pratiques des acteurs éducatifs (enseignants, directeurs, encadreurs), permettant ainsi de comprendre les mécanismes, contraintes et enjeux liés à la mise en œuvre de cette réforme. Ce choix méthodologique répond à la complexité du sujet, qui ne peut être appréhendé uniquement par des chiffres ou par des témoignages isolés.

1.3. Population cible

La population cible de cette étude regroupe les principaux acteurs impliqués dans la mise en œuvre des passages automatiques à la CEB de Dano. Elle comprend :

- Les enseignants titulaires des classes CP2, CE2 et CM2 : ces enseignants accueillent directement les élèves ayant bénéficié du passage automatique, ce qui en fait des observateurs privilégiés des effets pédagogiques de la politique.
- Les directeurs d'écoles (secteurs public et privé) : ils jouent un rôle clé dans l'organisation de la vie scolaire, la gestion des ressources, et la communication autour de la réforme.
- Les encadreurs pédagogiques, notamment les inspecteurs de l'enseignement primaire et le chef de la CEB, qui assurent le suivi et le contrôle de la qualité de l'enseignement, ainsi que la coordination des acteurs éducatifs.

Cette population permet d'avoir une vision complète de la chaîne éducative, du niveau de la classe jusqu'à celui de la supervision administrative.

1.4. Échantillon

Pour garantir la pertinence des données tout en tenant compte des contraintes de terrain, deux types d'échantillonnage ont été utilisés :

- Un échantillonnage aléatoire simple pour les enseignants, afin d'assurer une représentativité des avis et limiter les biais de sélection. Trente (30) enseignants titulaires des classes CP2, CE2 et CM2 ont été retenus, répartis dans dix écoles différentes (neuf publiques et une privée).
- Un échantillonnage raisonné pour les directeurs et encadreurs, basé sur leur rôle et leur expertise dans la mise en œuvre des passages automatiques. Cet échantillonnage a permis de sélectionner dix (10) directeurs d'écoles (dont un du secteur privé) ainsi que neuf (9) encadreurs pédagogiques, comprenant huit (8) inspecteurs et le Chef de la Circonscription d'Éducation de Base (C/CEB). Cette composition assure un équilibre entre représentativité statistique et richesse qualitative des données.

1.5. Outils de collecte des données

Nos outils de collecte de données sont le questionnaire d'enquête, le guide d'entretien semi-directif et la grille d'observation. Les questionnaires d'enquête ont été distribués aux enseignants, aux directeurs et aux encadreurs. Ils contiennent des questions fermées (pour collecter des données quantitatives) et ouvertes (pour recueillir des observations et commentaires). Ils permettent de saisir les tendances générales et les opinions sur la politique des passages automatiques. Le guide d'entretiens semi-directifs a permis d'approfondir certaines questions avec les directeurs d'écoles et les encadreurs pédagogiques. Les grilles d'observation quant à elles ont été utilisées dans les classes concernées par les passages automatiques, ces grilles ont permis de noter les conditions réelles d'enseignement, les méthodes pédagogiques appliquées, et la nature des interactions entre enseignants et élèves. Elles fournissent un complément d'information précieux pour vérifier sur le terrain les pratiques observées.

1.6. Techniques de traitement et d'analyse des données

Les données quantitatives recueillies via les questionnaires ont été

codifiées, dépouillées manuellement et synthétisées sous forme de tableaux statistiques, facilitant ainsi la description des tendances et la comparaison entre variables. Les entretiens ont été intégralement transcrits puis analysés par une lecture attentive visant à dégager les thèmes récurrents, les convergences et divergences d'opinion. Cette analyse qualitative a permis d'identifier les facteurs contextuels influençant la mise en œuvre de la politique et ses effets sur les apprentissages. Une triangulation des données a été effectuée en confrontant les résultats issus des questionnaires, des entretiens et des observations. Cette démarche a renforcé la validité des conclusions en corroborant les différentes sources d'information. Enfin, une mise en relation entre ces résultats et les hypothèses initiales a permis de tirer des conclusions éclairées et de formuler des recommandations ciblées pour améliorer la politique des passages automatiques dans la CEB de Dano.

2. Résultats

Les résultats de notre étude portent d'une part sur l'impact des passages automatiques sur les enseignements/apprentissages et d'autre part sur les compétences des acteurs éducatifs à mettre en œuvre efficacement les passages automatiques.

2.1. L'impact des passages automatiques sur les enseignements/apprentissages

Le tableau ci-dessous fait la synthèse des perceptions des enquêtés sur les passages automatiques et leur impact sur les apprentissages scolaires dans la CEB de Dano

Tableau 1 : Perception des passages automatiques et leur impact sur les apprentissages scolaires dans la CEB de Dano.

Indicateurs évalués Acteurs	Encadreurs pédagogiques (n=9)		Enseignants (n=30)		Directeurs d'école (n=10)	
	OUI (%)	NON (%)	OUI (%)	NON (%)	OUI (%)	NON (%)
Impact négatif sur la performance des élèves	8 (88,9%)	1 (11,1%)	26 (86,7%)	4 (13,3%)	8 (80%)	2 (20%)
Non-facilitation des apprentissages	8 (88,9%)	1 (11,1%)	26 (86,7%)	4 (13,3%)	7 (70%)	3 (30%)
Insatisfaction concernant les résultats	9 (100%)	0 (0%)	29 (96,7%)	1 (3,3%)	6 (60%)	4 (40%)
Difficultés dans la mise en œuvre	9 (100%)	0 (0%)	25 (83,3%)	5 (16,7%)	6 (60%)	4 (40%)
Capacité à proposer des solutions	8 (88,9%)	1 (11,1%)	2 (6,7%)	28 (93,3%)	7 (70%)	3 (30%)
Absence de soutien pour les élèves en difficulté	8 (88,9%)	1 (11,1%)	24 (80%)	6 (20%)	7 (70%)	3 (30%)

Source : Enquête de terrain, mars 2025

Les résultats mettent en évidence une adhésion quasi unanime des acteurs éducatifs à l'idée selon laquelle le passage automatique complique l'enseignement et l'apprentissage des élèves dans la Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Dano. Les données recueillies auprès des encadreurs pédagogiques, des enseignants et des directeurs d'école révèlent que la grande majorité d'entre eux perçoivent les effets de cette mesure comme négatifs sur la performance scolaire, la qualité des apprentissages, et la mise en œuvre des pratiques pédagogiques. En effet, 88,9 % des encadreurs, 86,7 % des enseignants et 80 % des directeurs estiment que le passage automatique entraîne une baisse du niveau des élèves. Une proportion quasi identique d'encadreurs et d'enseignants (respectivement 88,9 % et 86,7 %) considère que cette mesure ne favorise pas les apprentissages, tandis que 70 % des directeurs partagent cette opinion.

L'insatisfaction face aux résultats des élèves est également très marquée. En effet, 100 % des encadreurs, 96,7 % des enseignants et 60 % des directeurs se disent insatisfaits, ce qui témoigne d'un malaise profond ressenti par les principaux acteurs du système éducatif. Par ailleurs, la mise en œuvre du passage automatique est jugée difficile par l'ensemble des encadreurs (100 %), par 83,3 % des enseignants et par 60 % des directeurs. Ces proportions traduisent l'existence d'obstacles pédagogiques importants dans les classes. La plupart des répondants soulignent aussi que les élèves en difficulté ne bénéficient pas d'un accompagnement suffisant, ce qui accroît les risques d'échec scolaire cumulé. Les données issues de l'observation en classe corroborent cette perception négative. Sur un échantillon de 50 élèves de CM2 évalués, 76% (soit 38 élèves) présentaient des lacunes significatives en compétences fondamentales (lecture et calcul). Cette accumulation progressive de difficultés non résolues compromet leur capacité d'apprentissage à long terme, comme l'explique un enseignant de CM2 :

« Les élèves passés automatiquement traînent des lacunes qui les handicapent durablement dans leur parcours scolaire. À chaque nouvelle notion complexe, leurs difficultés antérieures ressurgissent et limitent leur progression. ». De même, 40% des élèves de CE2 observés se situaient à un niveau de compétence correspondant au CP ou inférieur. Cette disparité de niveaux constitue un obstacle considérable à l'efficacité pédagogique, comme le souligne une directrice d'école : *« Les enseignants doivent jongler quotidiennement entre des élèves accusant un retard de deux ou trois années et ceux qui sont au niveau attendu, ce qui est presque impossible sans ressources pédagogiques adaptées et effectifs réduits. ».*

L'insatisfaction concernant les résultats des passages automatiques est particulièrement marquée chez les encadreurs (100%) et les enseignants (96,7%). Elle est légèrement moins prononcée chez les directeurs d'école (60%). Cette perception est objectivement confirmée par les données statistiques du Certificat d'Études Primaires (CEP) pour la période 2020-2023, qui révèlent un écart significatif entre les taux de succès des élèves n'ayant pas connu de passage automatique et ceux qui en ont bénéficié. En effet, le taux de réussite chez les élèves n'ayant connu aucun passage automatique se situe entre 74,9% et 78,3%, alors que celui des élèves ayant bénéficié d'au moins un passage automatique varie entre 42,3% et 47,2%. Cet écart considérable de plus de 30 points

de pourcentage valide empiriquement l'hypothèse d'une détérioration de la qualité des apprentissages liée aux passages automatiques et explique l'insatisfaction généralisée des acteurs éducatifs. Il est également significatif de noter que seuls 6,7 % des enseignants déclarent être en mesure de proposer des solutions aux problèmes posés par le passage automatique, contre 88,9 % des encadreurs et 70 % des directeurs. Cette disparité montre que les enseignants se sentent souvent démunis face aux défis engendrés par ce dispositif. Cette situation accentue l'inefficacité du mécanisme en l'absence de mesures d'accompagnement appropriées.

Dans l'ensemble, ces constats confirment l'hypothèse selon laquelle le passage automatique rend difficiles les enseignements et les apprentissages dans la CEB de Dano. Les opinions recueillies traduisent un consensus fort autour de l'idée que ce système fragilise la qualité des acquis scolaires, crée une hétérogénéité difficile à gérer dans les classes et génère un sentiment de frustration chez les enseignants. Le manque de solutions concrètes à disposition des acteurs pédagogiques renforce l'impact négatif de cette politique, qui, au lieu de promouvoir la réussite pour tous, semble plutôt creuser les inégalités d'apprentissage. En somme, les résultats du tableau 1 démontrent clairement que la politique de passage automatique, dans sa forme actuelle, constitue un obstacle majeur à l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage dans la CEB de Dano.

2.2. La mise en œuvre des passages automatiques par les acteurs éducatifs

Le tableau ci-dessous présente une triangulation des données recueillies auprès des trois catégories de répondants.

Tableau 2 : Triangulation des données sur la compétence des acteurs éducatifs

Compétence des acteurs Educatifs Acteurs	Encadreurs pédagogiques (n=9)		Enseignants (n=30)		Directeurs d'école (n=10)	
	OUI (%)	NON (%)	OUI (%)	NON (%)	OUI (%)	NON (%)
Formation reçue sur les passages automatiques	0 (0%)	9 (100%)	1 (3,3%)	29 (96,7%)	1 (10%)	9 (90%)
Formation/sensibilisation dispensée	8 (88,9%)	1 (11,1%)	19 (63,3%)	11 (36,7%)	6 (60%)	4 (40%)
Compétences suffisantes des enseignants	3 (33,3%)	6 (66,7%)	18 (60%)	12 (40%)	3 (30%)	7 (70%)
Ressources matérielles suffisantes	1 (11,1%)	8 (88,9%)	0 (0%)	30 (100%)	1 (10%)	9 (90%)
Soutien financier suffisant	3 (33,3%)	6 (66,7%)	0 (0%)	30 (100%)	3 (30%)	7 (70%)
Opinion générale favorable	4 (44,4%)	5 (55,6%)	3 (10%)	27 (90%)	4 (40%)	6 (60%)

Source : Enquête de terrain, mars 2025

Le tableau met en évidence une série de dysfonctionnements structurels qui compromettent gravement la mise en œuvre efficace de la politique des passages automatiques. Le premier constat majeur concerne l'absence quasi totale de formation spécifique des acteurs éducatifs à cette réforme. Aucun encadreur pédagogique (0%), seulement 3,3 % des enseignants et 10 % des directeurs d'école déclarent avoir bénéficié d'une préparation formelle. Ce déficit de formation généralisé affecte l'ensemble de la chaîne hiérarchique, créant dès le départ une incompréhension partagée de la politique et une grande hétérogénéité dans son application. Un inspecteur pédagogique souligne l'ampleur de cette carence en déclarant que *« Nous avons simplement reçu une circulaire administrative sans formation préalable ni guide d'accompagnement pour l'opérationnalisation sur le terrain. »*. Dans ces conditions, la mise en œuvre devient tributaire de l'interprétation personnelle des acteurs, au risque de déformer l'esprit de la réforme.

Face à l'absence de formation institutionnelle, les acteurs éducatifs ont pris l'initiative de développer leurs propres mécanismes de transmission d'information. Une proportion significative d'entre eux

(88,9% des encadreurs, 63,3% des enseignants et 60% des directeurs) rapportent avoir organisé ou participé à des séances de sensibilisation sur les passages automatiques. Cependant, l'analyse qualitative des entretiens révèle les limites intrinsèques de ces initiatives locales, comme l'exprime un directeur d'école : *« Sans directives claires ni supports pédagogiques adaptés, ces réunions restent superficielles et interprétatives. Chacun comprend et applique la politique selon sa propre perception, créant des disparités significatives entre les établissements. ».*

Par ailleurs, l'étude révèle une divergence marquée entre l'auto-perception des enseignants quant à leur capacité à gérer les effets des passages automatiques et les évaluations émises par leurs encadreurs et directeurs. Alors que 60 % des enseignants s'estiment compétents, seuls 33,3 % des encadreurs et 30 % des directeurs partagent cette opinion. Cet écart de perception de près de 30 points interroge. Il peut résulter soit d'une surestimation des compétences par les enseignants eux-mêmes, soit d'un manque de reconnaissance, par les superviseurs, des efforts d'adaptation mis en œuvre en classe, soit encore de référentiels d'évaluation non partagés. Le témoignage d'une enseignante de CP2 illustre la réalité de nombreux collègues : *« Je m'adapte par tâtonnement et expérience personnelle à une réalité pour laquelle je n'ai reçu aucune préparation formelle. Cette improvisation pédagogique permanente, bien que parfois créative, n'est certainement pas optimale pour garantir l'apprentissage de tous les élèves. ».*

Un autre obstacle majeur identifié est le manque de ressources matérielles nécessaires à la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, pourtant indispensable pour accompagner les élèves en difficulté. L'ensemble des enseignants (100 %), la quasi-totalité des encadreurs (88,9 %) et une majorité de directeurs (90 %) dénoncent l'absence de matériel pédagogique adapté. L'observation sur le terrain confirme cette situation. Aucune des dix écoles visitées ne dispose en effet de manuels différenciés, de supports de remédiation ou d'outils d'évaluation diagnostique. Ce déficit de moyens matériels s'inscrit dans un contexte plus large de sous-financement chronique. Seuls 33,3 % des encadreurs et 30 % des directeurs jugent les ressources financières disponibles comme suffisantes pour accompagner la réforme, tandis qu'aucun enseignant ne partage cet avis. Les données budgétaires recueillies dans les écoles enquêtées confirment l'absence totale de lignes budgétaires spécifiquement dédiées au soutien des élèves promus automatiquement.

Enfin, l'étude révèle une adhésion faible à la politique des passages automatiques, particulièrement chez les enseignants, qui ne sont que 10 % à en avoir une opinion favorable, contre 44,4 % des encadreurs et 40 % des directeurs. L'analyse qualitative des entretiens révèle que cette faible adhésion ne résulte pas d'une opposition de principe aux objectifs déclarés de la politique, mais plutôt d'une frustration face aux conditions d'implémentation, comme l'exprime une enseignante de CE1 : *« Cette politique, bien qu'animée par des intentions louables de lutte contre le redoublement, nous met tous en difficulté professionnelle sans nous donner les moyens d'y répondre efficacement. Elle génère une tension permanente entre ce qu'on nous demande de faire et ce qu'il nous est réellement possible d'accomplir »*. En définitive, l'étude met en lumière un triple déficit de formation, de ressources matérielles et de financement, qui fragilise la mise en œuvre de la politique des passages automatiques.

3. Discussion

L'objectif de notre étude est d'analyser l'impact des passages automatiques sur la performance des élèves. Les résultats de l'étude mettent en évidence d'une part un consensus quasi général parmi les acteurs éducatifs de la CEB de Dano sur les effets négatifs du passage automatique, considéré comme un facteur de dégradation du niveau des élèves, de complexification de l'enseignement et d'affaiblissement des apprentissages. En effet, les élèves promus automatiquement présentent d'importantes lacunes, notamment en lecture et en calcul, des lacunes accentuées par l'absence de ressources et de dispositifs de soutien, rendant la gestion pédagogique difficile. Cette situation engendre une forte insatisfaction, notamment chez les enseignants (96,7 %), tandis que les données du CEP confirment une baisse marquée des performances scolaires chez les élèves concernés. D'autre part, les résultats mettent en lumière de profonds dysfonctionnements structurels qui compromettent la mise en œuvre efficace de la politique des passages automatiques dans la CEB de Dano. L'absence de formation des acteurs, le manque de directives claires, la pénurie de ressources pédagogiques et l'absence de financement dédié engendrent une application hétérogène de la réforme, souvent improvisée. L'écart entre la perception des enseignants et celle de leurs encadreurs sur leurs compétences reflète un défaut de référentiels partagés. Face à ces conditions, l'adhésion à la politique reste

alors faible, surtout chez les enseignants, non par rejet de ses finalités, mais en raison du décalage entre les exigences institutionnelles et les moyens disponibles. En définitive, les résultats de notre étude révèlent clairement que la mise en œuvre obligatoire du passage automatique dans les classes du primaire a un impact négatif sur les performances scolaires des élèves. En effet, les données recueillies dans la Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Dano montrent une baisse notable du niveau des apprenants, une aggravation de l'hétérogénéité dans les classes et une accumulation non résolue des lacunes scolaires. Ces constats trouvent un écho significatif dans plusieurs études antérieures, qui viennent ainsi corroborer nos résultats.Premièrement, de nombreux travaux montrent que le passage automatique, tel qu'il est appliqué sans dispositifs de remédiation efficaces, compromet les apprentissages. S. Kaboré (2015) note que la surcharge des programmes et le manque de différenciation pédagogique aggravent les lacunes des élèves promus sans avoir acquis les prérequis. De même, Ilboudo (2008) relève que la majorité des enseignants du post-primaire se plaignent de la faiblesse des élèves nouvellement promus, qui peinent à suivre le rythme d'apprentissage. Si depuis son entrée en vigueur en 2002-2003, cette mesure visait à accroitre l'offre éducative par la réduction des redoublements, B. Ganou (2022) pour sa part constate cependant qu'après deux (2) décennies de mise en œuvre, les redoublements persistent illégalement en début de sous cycle du primaire, soit quarante-neuf mille trois cent soixante-huit (49 368) redoublants en 2021 pour les classes de CP1, CE1 et CM1. Au Togo, B. A. GAOUA et C. A. A. KOUAWO (2021) font le même constat depuis la mise en œuvre de cette politique de passage automatique au primaire en 2012-2013. En effet selon ces auteurs *« après huit années de mise en œuvre du passage automatique, nous constatons que les redoublements sont toujours remarquables dans les sous-cycles (CP1, CE1 et CM1) malgré 'interdiction. D'après les données de l'enquête de ménages (MICS, 2017), on constate 13% de taux de redoublement au CP1, 14% au CE1 et 15,9% au CM1 »* (B. A. GAOUA et C. A. A. KOUAWO, 2021, p.189). Dans une perspective comparative, leur étude montre que malgré la mise en œuvre du passage automatique (PA) dans plusieurs systèmes éducatifs, notamment en France et au Snégéal, les pratiques de redoublement persistent.

Ces constats sont renforcés par les analyses de H. Nakoulma (2022), selon lesquelles l'absence de maîtrise des fondamentaux dans les premières années compromet les chances de réussite future et alimente les abandons scolaires. Les données issues de notre enquête auprès des enseignants de la CEB de Dano viennent confirmer ce tableau préoccupant : 96,7 % des enseignants affirment que le passage automatique affaiblit la qualité des apprentissages, ce que confirment les faibles taux de réussite au Certificat d'Études Primaires (CEP). Ces divers résultats convergent vers une même conclusion : en l'absence de mécanismes de soutien, le passage automatique produit des effets délétères sur les performances scolaires des élèves.

Deuxièmement, les études existantes confirment également que les acteurs éducatifs ne disposent pas des compétences, des ressources ni des conditions nécessaires pour une mise en œuvre efficace de la politique du passage automatique. B. Bazié (2008) souligne ainsi que la formation initiale et continue des enseignants reste insuffisante pour leur permettre de gérer des classes hétérogènes ou d'adopter des approches différenciées. Dans la CEB de Dano, les enseignants et encadreurs eux-mêmes reconnaissent un déficit de directives claires et d'accompagnement pédagogique pour les aider à opérationnaliser cette réforme. Le RESEN (2017) met en évidence le manque criant de matériel pédagogique, notamment les manuels, qui empêche la prise en charge effective des besoins variés des élèves. Evoquant la question du matériel pédagogique, B. A. Gaoua et C. A. A. Kouawo (2021, p.197) affirment également que « l'insuffisance de manuel dans les classes associé à la non-disponibilité de ces manuels sur le marché est un problème qui fait partie du quotidien des directeurs et enseignants ». N. Dabiré (2014), quant à lui, souligne la faible implication des parents et l'adhésion limitée des enseignants, souvent convaincus que cette politique nuit au rendement scolaire. Sur le plan didactique, N. Ilboudo (2019) rappelle que la maîtrise de l'évaluation formative, indispensable pour suivre les élèves en difficulté, reste largement insuffisante. Ces lacunes systémiques rendent l'application du passage automatique aléatoire, voire contre-productive. Au regard de ce qui précède, en conclusion à leur étude, B. A. Gaoua et C. A. A. Kouawo (2021) soulignent alors que sans dispositifs d'accompagnement appropriés, le passage automatique compromet l'efficacité interne du système éducatif togolais. Et pour une application réussie de cette politique éducative, ces auteurs recommandent au

gouvernement plusieurs mesures qui sont entre autres la formation initiale et continue des enseignants, la dotation des établissements en manuels de lecture et de calcul et les cours de remises à niveau pour les élèves en difficulté en début de sous-cycle.

Ainsi, les études mobilisées appuient notre double constat. D'un côté, la promotion automatique nuit à la qualité des apprentissages lorsqu'elle est appliquée sans accompagnement adapté. De l'autre, les conditions de mise en œuvre actuelles, notamment en matière de compétences professionnelles, de ressources pédagogiques et d'encadrement, sont largement inadéquates. Ces résultats, cohérents avec la littérature spécialisée (Ndaruhutse, 2008 ; Bernard et al., 2005), soulignent un décalage préoccupant entre les ambitions affichées de la politique des passages automatiques et les moyens effectivement alloués pour sa mise en œuvre. Cette convergence entre nos résultats et les travaux antérieurs souligne la nécessité d'un recentrage de la politique de passage automatique. Elle ne pourra en effet produire les effets attendus qu'à la condition d'être soutenue par un dispositif solide de formation continue, de remédiation pédagogique, et d'implication effective de tous les acteurs éducatifs.

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'analyser l'impact du passage automatique sur la performance des élèves dans la Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Dano. Les résultats obtenus révèlent de manière convergente que, tel qu'il est actuellement mis en œuvre, ce dispositif engendre des effets globalement négatifs sur les apprentissages des élèves, tout en mettant en lumière de profonds dysfonctionnements systémiques. D'un point de vue pédagogique, le passage automatique contribue à l'aggravation des lacunes scolaires, notamment en lecture et en calcul, à l'hétérogénéité croissante des classes, et à l'affaiblissement de la qualité des apprentissages. D'un point de vue organisationnel, l'étude met en évidence une application fragmentaire et souvent improvisée de la réforme, en raison d'un manque de préparation des acteurs, d'un déficit de formation continue, de l'absence de directives opérationnelles, de ressources pédagogiques inadéquates et d'un faible soutien institutionnel. Les résultats obtenus rejoignent largement les constats établis par la littérature nationale et internationale. Cette convergence des données

confirme que le passage automatique, en l'absence de mécanismes robustes de soutien pédagogique et d'un accompagnement professionnel structuré, fragilise durablement les acquis scolaires des élèves et déstabilise les pratiques enseignantes. En définitive, l'étude plaide pour un recentrage de la politique de passage automatique autour de trois axes majeurs à savoir la mise en place systématique de dispositifs de remédiation et de différenciation pédagogique, le renforcement des compétences professionnelles des enseignants et encadreurs par une formation continue ciblée et une mobilisation effective de ressources matérielles et humaines, soutenue par une gouvernance éducative claire et participative. C'est à ces conditions seulement que la réforme pourra contribuer à améliorer la qualité des apprentissages sans compromettre l'équité scolaire.

Cette étude, au-delà de sa valeur scientifique, présente une forte portée sociale et utilitaire. Elle met en garde contre les dérives d'une application mal encadrée du passage automatique, notamment dans les zones vulnérables comme la CEB de Dano, et appelle à des réformes éducatives plus cohérentes. Ses résultats offrent des pistes concrètes pour renforcer l'équité et la qualité de l'enseignement, en améliorant l'accompagnement des élèves, la formation des enseignants et la gouvernance du système éducatif. Elle éclaire ainsi les décisions politiques en faveur d'une école plus inclusive et performante.

Bibliographie.

AN/BF, 2007, *Loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation,* Journal Officiel du Burkina Faso.

BAZIE, Bassie, 2008, La Promotion automatique des élèves à l'école primaire, Mémoire d'inspectorat : Enseignement primaire, Koudougou : ENS.

BERNARD Jean-Marc, NDARUHUTSE, Susy & GACOUGNOLLE Luc, 2005, *Les enseignants en Afrique subsaharienne : Enjeux et défis pour les politiques éducatives*, Paris : UNESCO.

BERNARD Jean-Marc, NKENGNE NKENGNE Alain Patrick et ROBERT François, 2007, *La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : Réalité ou fantasme ? L'exemple de l'approche par les compétences*, IREDU-CNRS.

BROUSSEAU Guy, 1989, *Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques*. In N. Bednarz & C. Garnier (Eds.), *Construction des savoirs, obstacles et conflits* (pp. 41–63). CIRADE / Les Éditions Agence d'Arc Inc. https://hal.science/hal-00516581v1

CRAHAY Marcel (2003), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck

DABIRE Nambagnou, 2014, La pratique de la promotion automatique sur la qualité de l'enseignement-apprentissage à l'école primaire, Mémoire de fin de formation d'IEPD, Koudougou : Ecole Normale Supérieure.

DGESS/MENAPLN, 2021, Annuaire statistique de l'enseignement primaire. Burkina Faso : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales.

DGESS/MENAPLN, 2022, Annuaire statistique de l'enseignement primaire. Burkina Faso : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales.

FARMA A, 2022, Politique de passage automatique des élèves et attitude des enseignants dans la CEB de Kampti, 2023.

GANOU Boureima, 2022, *La faible adhésion des enseignants à la politique de promotion automatique au primaire : causes et perspectives*, Mémoire d'Inspecteur de l'Enseignement Primaire et de l'Education non formelle (IEPENF) ex CPI, Koudougou [Burkina Faso] : Ecole Normale Supérieure.

GAOUA Begnibala Afi et **KOUAWO Candide Achille Aya**, 2021, *Passage automatique dans les classes du primaire au Togo : État des lieux et difficultés rencontrées dans une direction régionale de Lomé*. Lɔŋgbowu, Revue des Lettres, Langues et Sciences de l'Homme et de la Société**,** N° 011, Vol. 2, juin.

ILBOUDO Norbert, 2019, *Promotion automatique des élèves dans l'enseignement primaire au Burkina Faso : efficacités interne et pédagogique, attitude des enseignants à l'égard de la réforme*, Mémoire de maîtrise en administration et évaluation en éducation, Canada : Université de Laval.

MEB-MEBA/BF, 2009, Arrêté conjoint n° 2009-0042/MEB-MEBA du 10 juin 2009. Burkina Faso : Journal Officiel.

NAKOULMA Hamidou, 2022, E*ffets des passages automatiques sur les faibles performances des élèves,* Mémoire d'Inspecteur de l'Enseignement Primaire et de l'Education non formelle (IEPENF) ex IP, Koudougou [Burkina Faso] : Ecole Normale Supérieure

NDARUHUTSE S, 2008, Automatic promotion and student performance: Evidence from sub-Saharan Africa. Journal of Education Policy, 23(4), 345–362.

PRESIDENCE DU FASO, 2001, *Décret n° 2001-179/PRES/PM/MEBA du 2 mai 2001 portant création d'un Comité interministériel de pilotage du programme décennal de développement de l'éducation de base*. Journal Officiel du Burkina Faso.

RAPPORT D'ÉTAT DU SYSTEME EDUCATIF NATIONAL, 2017. *Pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base*. Ministères en charge de l'éducation et de la Formation, UNICEF, Pôle de Dakar de IIPE - UNESCO, 2017.

RAWLS John, 1971, Théorie de la justice. Paris : Seuil.

Service des Statistiques CEB de Dano. (2023). Résultats du CEP.

UNESCO, 2015, *Les statistiques éducatives*. UNESCO.

UNESCO, 2022, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021/22 - Non-exclusion : Un impératif pour l'éducation post-COVID*. UNESCO.