

**Revue Africaine des Sciences de l'Education et de la Formation (RASEF)**

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)**



*N°07 – DECEMBRE 2025*

ISSN 2756-7370 (Imprimé)  
ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01  
Email : [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026



## RASEF N° 7, Décembre 2025

---

**ISSN 2756-7370 (Imprimé)**  
**ISSN 2756-7575 (En ligne)**

---

**Site web et Indexation internationale**



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

[http://www.revue-rasef.org/accueil\\_026.htm](http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm)

---

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des  
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en  
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

---

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,  
Burkina Faso**

---

**01 BP 1479 Ouaga 01**  
**Site: [www.revue-rasef.org](http://www.revue-rasef.org)**  
**Email: [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)**

---

**Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026**



## DIRECTION DE LA REVUE

### **Directeur de Publication**

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,  
**Directeur de Publication Adjoint**

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

### **Directeur de la revue**

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

### **Directeur Adjoint de la revue**

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

### **Rédacteur en chef**

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

### **Rédacteur en chef adjoint**

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

### **Responsable d'édition numérique**

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

## ASSISTANTS A LA REDACTION

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

## COMITÉ SCIENTIFIQUE

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),



BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, PhD, Professeur en éducation et en pédagogie (UQÀM).

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),



BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure/Burkina Faso,



BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

#### **COMITÉ DE LECTURE**

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,



MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,  
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,  
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,  
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),  
SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,  
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),  
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,  
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,  
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,  
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,  
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,  
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

#### **COMITÉ DE RÉDACTION**

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,  
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,  
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,  
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,



DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,  
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,  
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),  
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,  
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,  
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,  
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

**ASSISTANTES**

DIOUF Salimata,  
THIAM Ndèye Fatou.



## Table des matières

<i>Editorial</i> .....	11
<i>Amadou Yoro NIANG</i> .....	11
Partie 1 : Pratiques et perceptions en enseignement-apprentissage.....	13
<i>Perceptions et pratique des enseignants de mathématiques : l'exemple de quelques lycées publics de Bamako</i> .....	1
Yaya TRAORE, Mahamadou Lamine DIAKITE, Abdramane KONE .....	1
<i>Encadrement de mémoires dans le contexte universitaire malien : quelles perceptions du côté des apprentis-chercheurs ?</i> .....	16
Salifou KONE.....	16
<i>Planification/gestion de l'éducation au Burkina Faso : SimuED, un modèle de simulation à adopter ?</i> .....	28
Yacouba Augustin SAVADOGO, Bernadin P. OUEDRAOGO, François SAWADOGO .....	28
<i>Les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire dans la région du Centre au Burkina Faso</i> .....	45
François TIENDREBEOGO.....	45
<i>Influence de la motivation sur la performance académique des étudiants de première année d'architecture d'Abidjan</i> .....	60
Paul Blanchard AKE, Kouakou Bruno KANGA.....	60
<i>Auto-exclusion au cours d'EPS : attitudes enseignantes face aux collégiennes des églises de réveil</i> .....	69
BAKINGU BAKIBANGOU Yvette, NDONGO Nathalie .....	69
Partie 2 : Former, enseigner autrement.....	82
<i>Trente (30) jours d'enseignement-apprentissage en Didactique des disciplines pour former des enseignants : Quel impact sur les pratiques pédagogiques ?</i> .....	83
Natié COULIBALY, Ibrahima TRAORÉ, Yacouba LOUGUÉ .....	83
<i>Effets de l'alphabétisation des adultes selon la formule Reflect sur leur vécu économique au Burkina Faso</i> .....	96
Harouna DERRA, Ya Eveline TOURÉ/JOHNSON, François SAWADOGO .....	96
<i>Enseigner les sciences de la vie et de la terre de manière contextualisée : une préoccupation didactique au Gabon</i> .....	105
Raymonde MOUSSAVOU .....	105
<i>Perceptions d'étudiants en licence 3 d'anglais sur les effets d'une pédagogie numérique sur l'amélioration de leurs compétences scripturales</i> .....	121
Papa Meïssa COULIBALY, Papa Mamour DIOP .....	121
<i>TIC et didactique en contexte de crise sécuritaire : opportunités et défis pour le système éducatif burkinabè</i> .....	140
Aoua Carole CONGO.....	140
Partie 3 : Education, langues et société .....	156



<i>Education à la santé à l'école au Congo : entre manque de ressources et adaptation contextuelle</i> .....	157
Laure Stella GHOMA LINGUSSI, Guy MOUSSAVOU.....	157
<i>Influence du milieu familial sur les comportements frauduleux des élèves lors des examens du BEPC et du bac à Abidjan</i> .....	167
N'guessan Williams KOFFI, Tanoh épouse N'DIAMOI KOUAME, Aya Michèle KOFFI .....	167
<i>Techniques de questionnement dans l'élaboration des épreuves de composition dans l'apprentissage du français langue étrangère : cas des apprenants angolais du second cycle de secondaire</i> .....	179
Lumingu FUAKADIO .....	179
<i>Compétences émotionnelles et développement des capacités d'adaptation sociale chez des adolescents extrême-nord camerounais déplacés à l'Est à la suite des inondations</i> .....	193
Yannick TAMO FOGUE et Valère NKELZOK KOMTSINDI.....	193
<i>Type d'établissement, conditions socioéconomiques et détresse psychologique chez les enseignants du primaire d'Abidjan</i> .....	211
Konan Léon KOUAME, Kouakou Bruno KANGA, Hassan Guy Roger TIEFFI .....	211
<i>Facteurs sociaux associés à la consommation de drogues chez les élèves de l'arrondissement de Garoua 1<sup>ère</sup> région du nord-Cameroun : Cas du Lycée de Ouro-Hourso et du Collège Moderne de la Bénoué</i> .....	229
Vanessa KUETE MOUAFO, Christian EYOUUM, Charles TCHOUATA FOUDJIO, Clovis KUETCHE SINGHE ...	229
Partie 4 : Performance scolaire, inclusion et transformation éducative .....	245
<i>Justice procédurale, déviance constructive et leadership éthique : leviers de transformation du système éducatif camerounais</i> .....	246
Mireille Michée MVEME OLOUGOU .....	246
<i>Initiation à la philosophie dès l'enfance par l'image : un dispositif didactique pour le développement de la pensée réflexive au service d'une citoyenneté active au Cameroun</i> .....	260
Pierre Bény WAGNI, Edwige CHIROUTER , Renée Solange NKECK BIDIAS .....	260
<i>La professionnalisation de l'enseignement supérieur : un moteur stratégique pour le développement durable des collectivités territoriales décentralisées</i> .....	278
<i>Perceptions de l'évaluation et leur influence sur l'engagement à l'apprentissage : cas des élèves de l'enseignement secondaire général de la Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA) 2 d'Abidjan</i> .....	288
FLODO Kouassi Athanase, TANON Eben-Ezer Kouamé .....	288
<i>Analyse théorique du concept de l'éducation inclusive : perspectives et limites</i> .....	307
Nomansou Serge BAH, Kobena Séverin GBOKO .....	307
<i>Durée de prise en charge, niveau d'attention et performances scolaires des enfants déficients intellectuels du Centre d'Action Medico Psychosociale de l'Enfant (CAMPSE) d'Abidjan</i> .....	319
Ossei KOUAKOU .....	319



***Editorial***  
***Amadou Yoro NIANG<sup>1</sup>***

Le numéro 7 de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)* s'inscrit dans une dynamique scientifique particulièrement riche, témoignant de la vitalité de la recherche en sciences de l'éducation en Afrique. Les vingt-huit contributions réunies dans ce numéro, portées par des chercheurs issus de divers pays africains (Mali, Burkina Faso, Niger, Sénégal, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Tchad, Congo, Angola), offrent une lecture plurielle et approfondie des défis, mutations et perspectives des systèmes éducatifs africains contemporains.

Plusieurs articles mettent en lumière les pratiques pédagogiques et les conditions d'enseignement dans les disciplines scolaires. Ainsi, Dr Yaya Traoré, Mahamadou Lamine Diakité et Dr Abdramane Koné analysent les perceptions et pratiques des enseignants de mathématiques dans les lycées publics de Bamako, soulignant le rôle déterminant des matériels didactiques dans l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Moussavou Raymonde interroge la contextualisation de l'enseignement des SVT au Gabon comme exigence didactique encore insuffisamment institutionnalisée. Les travaux de Fuakadio Lumingu, consacrés aux techniques de questionnement en Français Langue Étrangère chez les apprenants angolais, et ceux de Wagni Pierre Bény, Chirouter Edwige et Nkeck Bidias Renée sur l'initiation à la philosophie dès l'enfance au Cameroun, illustrent également la nécessité de renouveler les approches didactiques pour favoriser la pensée réflexive et la compétence communicative.

Les enjeux de la formation des enseignants et de l'encadrement académique occupent une place centrale dans ce numéro. Kone Salifou met en évidence les limites institutionnelles et relationnelles de l'encadrement des mémoires de Master dans les universités maliennes, tandis que Natié Coulibaly, Dr Ibrahima Traoré et Yacouba Lougué évaluent l'impact d'une formation courte en didactique des disciplines sur les pratiques pédagogiques des enseignants au Mali. Dans le même ordre d'idées, Tiendrebeogo François analyse les contraintes psychosociales de l'encadrement pédagogique dans les établissements post-primaire et secondaire du Burkina Faso, révélant leur influence négative sur la qualité de l'accompagnement des enseignants.

D'autres contributions s'intéressent aux dimensions psychosociales, motivationnelles et comportementales des acteurs de l'éducation mais aussi des technologies numériques. Les travaux de Konan Léon Kouamé, Kouakou Bruno Kanga et Hassan Guy Roger Tieffi mettent en évidence la détresse psychologique des instituteurs à Abidjan, en lien avec le type d'établissement et les conditions socio-économiques. Paul Blanchard Aké et Kouakou Bruno Kanga montrent, quant à eux, que la motivation intrinsèque constitue un facteur clé de la performance académique des étudiants en architecture. Les études de Koffi N'Guessan Williams, N'Diamoi Tanoh épouse Kouamé et Koffi Aya Michèle Edith sur la fraude scolaire à Abidjan, ainsi que celles de Kuete Mouafou Vanessa et ses collègues sur la consommation de substances psychoactives chez les élèves de Garoua, rappellent l'influence déterminante du milieu familial, social et relationnel sur les comportements scolaires. La contribution de CONGO Aoua Carole examine les défis de la problématique de l'adoption d'outils d'enseignements et d'apprentissages numériques dans le système éducatif burkinabè.

Le numéro aborde également des problématiques structurelles et systémiques majeures. Yacouba Augustin Savadogo, Bernadin P. Ouédraogo et François Sawadogo interrogent la pertinence du modèle SimuED pour la planification de l'éducation au Burkina Faso, notamment

<sup>1</sup> Inspecteur de l'Education, Enseignant Chercheur en Sciences de l'Education, Faculté des Sciences de l'Education et de la Formation, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.



dans le secteur de l'EFTP. Les questions d'inclusion, de justice et de développement durable sont également au cœur de ce numéro. Bah Nomansou Serge et Gboko Kobena Séverin proposent une analyse théorique approfondie du concept d'éducation inclusive, en soulignant ses perspectives et ses limites. Bakingu Bakibangou Yvette et Ndongo Nathalie explorent les attitudes des enseignants d'EPS face à l'auto-exclusion des élèves des Églises de réveil au Congo. Mireille Michée Mveme Olougou met en évidence le rôle de la justice procédurale, de la déviance constructive et du leadership éthique comme leviers de transformation du système éducatif camerounais. Enfin, Bingana Manga Barnabé Bertrand analyse la professionnalisation de l'enseignement supérieur comme moteur stratégique du développement durable des collectivités territoriales décentralisées.

En définitive, ce numéro 7 de la RASEF, par la diversité des thématiques abordées et la rigueur scientifique des contributions de l'ensemble des auteurs, constitue une référence majeure pour la compréhension des dynamiques éducatives africaines contemporaines. Il invite chercheurs, praticiens et décideurs à renforcer le dialogue entre recherche et action, afin de construire des systèmes éducatifs plus équitables, inclusifs et adaptés aux réalités locales.

Le comité éditorial adresse ses sincères remerciements à tous les auteurs pour la qualité de leurs travaux, ainsi qu'aux évaluateurs pour leur engagement scientifique, contribuant ainsi au rayonnement et à la crédibilité de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation*.



***Les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire dans la région du Centre au Burkina Faso***

**François TIENDREBEOGO**

**Résumé**

Ce travail de recherche porte sur les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire de la région du Centre au Burkina Faso. Cette étude visait à analyser les contraintes psychosociales et leurs effets dans l'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire. Dans ce sens, quelles sont les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire ? Comment ces contraintes impactent-elles la qualité de l'encadrement pédagogique. La méthode mixte a été utilisée. Au total, deux cent trente-trois (233) personnes ont participé à cette étude. Les résultats révèlent des contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique telles que la mauvaise perception de l'encadrement pédagogique par les enseignants, le refus des visites de classe, le faible engagement de certains acteurs, la défiance de l'autorité des encadreurs par les enseignants. Et cela impacte négativement la qualité de l'encadrement pédagogique. Les résultats suggèrent que les acteurs de l'encadrement pédagogique s'investissent pleinement pour produire les effets escomptés.

**Mots clés :** contraintes, contraintes psychosociales, encadrement pédagogique, établissements d'enseignements post-primaire et secondaire.

**Abstract**

This study dealt with the psychosocial difficulties of supervision in the post-primary and secondary schools in the Center region of Burkina Faso. Its aim was to grasp the constraints of teachers' supervision in the post-primary and secondary schools in this region. For this purpose, I answered these questions: What are the psychological constraints of pedagogical supervision in the post-primary and secondary schools? How do these constraints affect the quality of supervision? I resorted to the mixed research methods. Altogether, two hundred and thirty- three (233) persons took part in this study. The results revealed some major psychosocial constraints in teachers' supervision such as teachers' negative perception of supervision by teachers, teachers' refusal of class visits, some stakeholders' low engagement, the undermining of the authority of pedagogical supervisors, impeding supervisors to accomplish their missions with convenience in the region. And as a result, the quality of teachers' supervision is affected. The actors engaged in teachers' supervision should fully invest themselves in it to achieve the intended outcomes.

**Keywords:** constraints, psychosocial constraints, teachers' supervision, post-primary and secondary schools.

## Introduction

L'encadrement pédagogique est l'un des maillons essentiels de la réalisation de la qualité de l'éducation dans tout système éducatif. Pour ce faire, l'Etat du Burkina Faso a créé les corps d'encadrement dans les différents ordres d'enseignement après les indépendances. Concernant l'encadrement post-primaire et secondaire sur lequel porte cette recherche, l'histoire retient que c'est en 1989 que le premier concours de recrutement d'élèves inspecteurs à former en France a été organisé (DGEPFIC<sup>10</sup>, 2018). S'en est suivie, en 1996, l'ouverture de l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou (ENSK), marquant le début de la formation des encadreurs du secondaire (conseillers et inspecteurs) sur le territoire burkinabè.

Ainsi, au regard de l'importance du dispositif d'encadrement pédagogique dans la recherche de la qualité de l'éducation, l'Etat burkinabè poursuivit ses efforts dans la déconcentration du système d'encadrement pédagogique à partir de 2002. C'est dans cette perspective que s'ouvrent quatre services d'inspection pédagogique à Bobo-Dioulasso, Koudougou, Ouahigouya et Tenkodogo. En 2008, cette déconcentration s'étend au reste des régions. C'est dans cette même logique que sont créées les Directions provinciales des Enseignements Post-primaire et Secondaire (DPEPS<sup>11</sup>) en 2019 puis devenues DPESFPT<sup>12</sup> en 2024. Puis, neuf (9) circonscriptions de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Professionnelle et Technique (CESFPT) viennent d'être créées en 2025 dans les deux plus grandes villes du pays, à savoir Ouagadougou et Bobo-Dioulasso. En rappel, selon la DGEPFIC (2018) :

Les tâches dévolues aux encadreurs pédagogiques sont essentiellement : la conception de curricula, d'outils d'évaluation des apprentissages scolaires, de supports didactiques au profit des enseignants, le suivi, l'encadrement et l'évaluation pédagogiques des enseignants, l'organisation de sessions de formation et d'animation pédagogique dans le cadre de la formation initiale et continue des personnels enseignants, la participation aux examens et concours scolaires et professionnels, etc. (DGEPFIC, 2018, p.19).

Ces tâches sus-indiquées sont, du reste, consignées dans le statut particulier des enseignants de 2020<sup>13</sup>.

Toutefois, au fil des années, l'on se rend compte que la réalisation effective de ces tâches suscitées au profit des enseignants pose des problèmes. En effet, censé pallier le manque de formation initiale de beaucoup d'enseignants, le dispositif de suivi et d'encadrement pédagogiques présente des défaillances à tous les niveaux du système éducatif (préscolaire, primaire, post-primaire, secondaire, éducation non formelle) (DGEPFIC, 2018). C'est pourquoi, il a été mis en place la DGEPFIC en 2017 et dont les attributions ont été précisées par l'Arrêté n°2020-100/MENAPLN/SG/DGEPFIC du 24 avril 2020 portant attributions, organisation et fonctionnement de la Direction générale de l'Encadrement pédagogique et de la Formation initiale et continue. Ainsi, même si aujourd'hui cette direction générale est devenue une simple direction technique<sup>14</sup>, il n'en demeure pas moins qu'elle poursuit le même but que celle précédente : garantir la qualité de l'éducation de ce sous-secteur. En dépit de tout ce dispositif institutionnel, force est de constater que la situation n'est guère meilleure.

Selon la DGESS/ MENAPLN (2022-2023), la région du centre présente les meilleurs indicateurs en termes de nombre d'établissements (neuf cent trente-six (936) sur quatre mille

<sup>10</sup> Direction Générale de l'Encadrement Pédagogique et de la Formation Initiale et Continue

<sup>11</sup> Direction Provinciale des Enseignements Post-Primaire et Secondaire

<sup>12</sup> Direction Provinciale de l'Enseignement secondaire, de la Formation Professionnelle et Technique (selon le Décret n°2024-1385 /PRES/PM/MESFPT portant organisation du Ministère de l'Enseignement secondaire, de la Formation professionnelle et technique du 7 novembre 2024)

<sup>13</sup> Décret n°2020-0245/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID/ du 30 mars 2020 portant statut particulier du métier éducation, formation et promotion de l'emploi en son Section1, Article 51.

<sup>14</sup> Direction des Curricula, de l'Innovation et de la Formation du Personnel de l'enseignement secondaire général

cent quatre (4104), soit 22, 80% du nombre total d'établissements) et d'enseignants post-primaire et secondaires (cinq mille six cent quatre-vingt-trois (5.683) soit 16, 70 % de l'effectif total). Cependant, au niveau des enseignements post-primaire et secondaire, certains enseignants refusent les visites de classe et des encadreurs passent leurs temps à effectuer des visites de classe infructueuses auprès de ces derniers dans cette région (Sessouma, 2020).

Par voie de conséquence, nous pouvons légitimement penser que l'encadrement pédagogique au post-primaire et au secondaire dans la région du centre est confronté à des difficultés de collaboration entre les principaux acteurs de l'encadrement, toute chose qui nuit à l'efficacité des missions d'encadrement pédagogique. C'est pourquoi nous avons voulu nous pencher sur le thème : «Les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire de la région du Centre au Burkina Faso». L'objectif général de cette étude est d'analyser les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire de la région du Centre. De façon spécifique, cette recherche se propose d' :

- identifier les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignement post-primaire et secondaire de la région du centre ;
- analyser l'impact de ces contraintes psychosociales sur l'efficacité de l'encadrement pédagogique dans les établissements post-primaire et secondaire de la région du Centre.

## 1. Le cadre théorique

Pour mener cette recherche, nous nous appuyons sur deux théories de référence : le socioconstructivisme et l'approche développementale de l'encadrement pédagogique.

Le socioconstructivisme est beaucoup influencé par les travaux des auteurs tels que Vygotski (1933/1985), Bruner (1960), Doise et Mugny (1981 et 1993). Pour ces auteurs du socioconstructivisme, l'individu construit ses connaissances par le biais de l'expérimentation et de la découverte. Ils mettent l'accent sur l'importance de l'environnement social et culturel dans l'apprentissage, car si la construction d'un savoir est personnelle, celle-ci s'effectue dans un cadre social et dépend du contexte où on tire les informations et où se déroulent les interactions. Cette approche insiste alors sur :

- l'interdépendance de l'apprentissage et de son contexte ;
- l'existence d'un conflit sociocognitif dans tout acte d'apprentissage. Pour Doise et Mugny (1981), cela veut dire que les interactions entre pairs est source de développement cognitif, dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes. Au cours d'une interaction au sein d'un groupe, un premier « déséquilibre interindividuel » apparaît puisque chaque apprenant est confronté à des points de vue divergents. Puis, quand l'apprenant prend conscience que sa pensée est différente de celle des autres et que celle-ci entre en conflit avec ses connaissances, cela provoque un deuxième déséquilibre appelé « déséquilibre intra-individuel ». A partir de là, l'apprenant est amené à reconstruire à la fois ces propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. En clair, l'apprentissage est favorisé par les interactions sociales.

Du reste, Vygotski (1933/1985) considérant les interactions sociales comme fondement de tout apprentissage, invente le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD), qui selon lui, est l'écart entre ce que l'apprenant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'autrui. Il en découle alors deux niveaux de développement de l'enfant ou de l'apprenant :

- La zone de développement réel: les apprentissages réalisés à ce niveau font \* partie du cursus de développement normal, lesquels, de toute façon, seront développés par

l'enfant sans l'aide d'autrui ;

- Le niveau de développement potentiel : ici les apprentissages sont sociaux, c'est-à-dire tirés de la collaboration avec autrui (camarade, enseignant, adulte) plus expérimenté.

L'on voit bien qu'à travers la ZPD, l'enfant est amené à prendre conscience de ses propres processus mentaux ou cognitifs, en discutant ou échangeant avec autrui, lui permettant d'être réflexif. C'est pourquoi, il convient de noter qu'elle favorise la métacognition, source d'autonomie dans l'apprentissage ; la métacognition étant une compétence à apprendre à apprendre, c'est-à-dire à préparer et prendre des décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme de tâches d'apprentissage

L'approche développementale de l'encadrement pédagogique a été développée par l'américain Carl D. Glickman dans les années 80. Pour lui, tout comme l'enfant croît (grandit) en fonction des différents stades de son développement, l'adulte, donc l'enseignant, évolue aussi selon différents stades (au nombre de trois) lorsqu'il entame sa carrière professionnelle. C'est pourquoi, l'encadreur doit tenir compte du stade de développement de l'enseignant pour pouvoir lui apporter le soutien pédagogique approprié. Ainsi, il décrit les trois stades de développement de l'enseignant comme suit :

- le premier stade (ou stade I) concerne les enseignants débutants : à ce stade les enseignants sont inquiets quant à leur capacité d'adaptation à leur milieu de travail, et la question que beaucoup se posent est : « pourrai-je tenir jusqu'à demain? ». En clair, ils ont besoin qu'on leur donne des stratégies de survie dans leur métier ;
- le deuxième stade (ou stade II) : une fois que la lutte pour la survie est assurée/gagnée, les soucis ou les inquiétudes se reportent maintenant sur les élèves. A ce propos Glickman (1980, p.179) affirme: « La question devient alors, » maintenant que je peux survivre, comment puis-je beaucoup contribuer au bien-être de mes élèves? » Dès lors, l'enseignant a envie de chercher des ressources, de partager ses idées et s'implique davantage dans des tâches qui puissent raffiner et répandre des opportunités d'apprentissage pour les élèves ;
- le troisième stade (ou stade III) : à ce niveau, l'enseignant connaît clairement ses compétences, sait où trouver les ressources et le feed-back et désire apporter son aide aux élèves et aux autres collègues afin d'améliorer l'éducation, le métier dans son établissement tout entier. Pour ce faire, Glickman (1980) développe trois approches (modèles) qui sont : l'approche non-directive, l'approche collaborative et l'approche directive. A chacun de ces modèles, correspond un stade de développement des enseignants susmentionnés. Ainsi, les enseignants au stade I ont besoin qu'on leur applique l'approche directive, à ceux qui sont au stade II, l'approche collaborative leur conviendrait, enfin pour les enseignants qui sont du troisième stade, c'est l'approche non directive qui est la mieux indiquée.

Pour l'auteur, « il n'y a pas de doute que l'encadreur pourrait mieux être utile à ses encadrés en satisfaisant à leurs besoins individuels plutôt qu'à adopter une seule et unique approche pour tous » (Glickman, 1980, p.180). Cependant, poursuit-il, « par moment un personnel (enseignant) peut avoir les mêmes besoins et dans ce cas peut être encadré comme un seul groupe. Mais dans la plupart des cas, l'encadreur professionnel devrait employer des approches variées et traiter (encadrer) individuellement les enseignants» (p.180).

Mais pour Mulatu (2016) pour déterminer le stade de développement de l'enseignant l'encadreur pédagogique doit s'appuyer sur deux variables de développement : le niveau d'engagement de l'enseignant et son niveau d'abstraction, car pour lui, il y a des enseignants qui ont un fort engagement dans le travail, certains, un petit engagement et d'autres n'ont aucun engagement.

Parlant de l'abstraction, Mulatu (2016) la définit comme :

L'habileté de l'enseignant à prendre du recul par rapport à son propre enseignement et à clarifier ses propres problèmes d'instruction (la gestion de la classe, de la discipline, des absences, l'organisation de la classe, les attitudes des apprenants), qui propose des solutions alternatives à ces problèmes, puis planifie une action médiatrice est un processus d'abstraction (un haut niveau d'abstraction) (Mulatu, 2016, p.44).

## 2. Méthodologie

Selon Angers (1992, p.238), l'on entend par méthodologie « l'ensemble des méthodes et des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche ». La méthodologie est donc au cœur de la recherche, car comme le soutient Adeoye (2024), une méthodologie de recherche bien structurée est essentielle pour une recherche de qualité. Nous avons opté pour une méthode de recherche mixte, d'où le recours au questionnaire pour la collecte des données quantitatives essentiellement, et le guide d'entretien pour celles qualitatives.

La zone d'étude de cette recherche est la région du Centre au Burkina Faso, où notre enquête s'est déroulée de février à avril 2025. La population cible comprend les enseignants, les chefs d'établissement ou les censeurs, les encadreurs pédagogiques du post-primaire et du secondaire en service à la DRESFPT/C<sup>15</sup>, à la DPESFPT du Kadiogo, à la DGEG<sup>16</sup> (ex DGEPFIC) ainsi que des responsables desdites structures. En effet, les catégories de personnes susmentionnées sont les mieux indiquées pour renseigner notre questionnaire et répondre à nos questions lors des entretiens. Nul besoin de rappeler que nos outils de collecte des données sont le questionnaire (adressé aux enseignants et aux encadreurs) et le guide d'entretien (à l'intention des chefs d'établissements/ Censeurs, et responsables administratifs des structures sus-indiquées).

Selon Huberman et Miles (1991, p.63), l'échantillonnage suppose que « l'on décide non seulement des personnages que l'on va observer ou interviewer, mais aussi des milieux, des événements et des processus sociaux ». Et pour les besoins de notre étude, nous avons opté pour l'échantillonnage aléatoire simple. Le principe était que chaque membre de la population a une chance égale d'être inclus à l'intérieur de l'échantillon. Nous avons également fait un échantillonnage par quotas pour tenir compte des sous-groupes que nous avons formés à l'intérieur de l'échantillon. Ainsi, nous avons adressé un questionnaire à cent cinquante (150) enseignants, à soixante (60) encadreurs et interviewé douze (12) chefs d'établissement, soit huit (8) proviseurs et quatre (4) directeurs de CEG<sup>17</sup>, trois (3) censeurs et deux (2) chefs des travaux (pour les établissements d'enseignement technique ou professionnel). Au niveau des structures déconcentrées et centrales, nous avons interviewé le DRESFPT, le DPESFPT, le DGEG, un directeur technique au sein de la DGEG, et les deux responsables de l'encadrement pédagogique au niveau régional et provincial, soit au total six(6) personnes dans ces structures. Au total deux cent trente-trois (233) personnes participent à notre enquête.

Enfin, pour l'analyse de nos données qualitatives et quantitatives, la démarche adoptée est celle de l'analyse thématique. Ainsi pour Quivy et Campenhoudt (2006, p.202-203), les analyses thématiques se définissent comme « celles qui tentent principalement de mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de certains éléments constitutifs du discours ». L'analyse thématique a pour objectif de traiter les données textuelles et les discours oraux pour en dégager les sens. Cette analyse thématique s'est appuyée sur les données recueillies avec l'aide des questionnaires et des entretiens. Les thématiques

<sup>15</sup> Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire, et de la Formation Professionnelle et Technique du Centre

<sup>16</sup> Direction Générale de l'Enseignement Général

<sup>17</sup> Collège d'Enseignement Général

abordées sont les contraintes d'encadrement pédagogique, l'impact des contraintes sur l'efficacité de l'encadrement pédagogique et les suggestions pour un encadrement efficient.

### 3. Résultats

Nous présentons les résultats de notre étude suivant les grands axes des questionnaires et du guide d'entretien à savoir les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire et l'impact des contraintes sur l'efficacité de l'encadrement pédagogique.

#### 3.1. Les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique

Il convient déjà de noter que par contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique nous sous-entendons les difficultés liées à la mauvaise perception des encadreurs par les enseignants qui affectent la collaboration entre enseignants et encadreurs, le refus des visites de classe, le faible engagement de certains (enseignants et encadreurs) dans les activités d'encadrement pédagogique, les actions de défiance de l'autorité de l'encadreur pédagogique.

❖ *Tableau 1 : Degré d'approbation des contraintes psychosociales d'encadrement*

Contraintes psychosociales	Fréquence	Pourcentage	Moyenne
Enseignants	60/150	40 %	56, 50 %
Encadreurs	44/60	73 %	

Source : enquête de terrain de février-avril 2025

Le tableau n°1 révèle que tous les acteurs enquêtés par le biais du questionnaire reconnaissent l'existence des contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans notre zone d'étude.

##### 3.1.1. Du point de vue des enseignants

L'existence des contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique n'a obtenu que 40% de l'approbation des enseignants enquêtés. Ce chiffre qui à priori n'est pas alarmant cache bien des réalités inquiétantes. L'enseignant D8 se confie : « je ne peux pas nier avoir déjà esquivé une visite de classe ». Aussi, poursuit-il, « je préfère ne pas le dire ici, mais j'ai mes raisons d'éviter l'encadrement pédagogique ». En effet, des recherches montrent également que ces contraintes sont bien prégnantes dans le système d'encadrement post-primaire et secondaire et particulièrement dans la région du Centre. Ainsi, selon Sessouma (2020), abordant le refus des visites de classe dans son étude, soutient :

En plus de toutes ces difficultés auxquelles est confronté l'encadrement pédagogique, il y a le refus des enseignants de se soumettre aux visites de classe initiées par les encadreurs pédagogiques. Cette situation rend encore plus difficile le contexte de l'encadrement pédagogique des enseignants du post-primaire et du secondaire » (Sessouma, 2020, p.27).

Aussi, pour Sessouma (2020) le refus des visites de classe par les enseignants est bel et bien une réalité lorsqu'il affirme: « (...) au cours de notre pratique de conseiller pédagogique et de stagiaire inspecteur, nous avons été témoin, à plusieurs reprises du refus des visites de classe par des enseignants » Sessouma (2020, p.11). Dans le même ordre d'idée, la DGEPFIC (2018, p.27) confirme le faible engagement de certains acteurs et la défiance de l'autorité des personnels d'encadrement par les enseignants en affirmant que :

Le renouvellement des générations au sein du corps enseignant a engendré la naissance de sentiments de dissidence vis-à-vis de l'autorité éducative. Les encadreurs pédagogiques ne sont plus perçus comme des autorités pédagogiques ou des personnes de ressource de sorte que leurs actions sont souvent remises publiquement en cause ou simplement ignorées à dessein par les enseignants (DGEFIC, 2018, p.27).

Cependant nos interviewés, tout en reconnaissant que le phénomène des refus de visite de classe est une réalité, imputent presque l'entièvre responsabilité aux encadreurs du fait des visites de classe programmées et annulées à la dernière minute, le non-respect des horaires habituels des enseignants lors des visites de classe, le choix des périodes inappropriées pour les visites de classe, le manque de communication entre acteurs.

S'agissant des visites de classe déprogrammées à la dernière minute, l'interviewé K1, censeur d'un établissement public déclare : « Si un professeur s'active pour préparer sa fiche et organise sa classe pour recevoir la visite d'un encadreur et à la dernière minute, on lui annonce que la visite est reportée ou simplement annulée, cela démotive énormément. Et ces cas ne manquent pas ». Pour lui, « un tel professeur ne sera plus prêt à s'investir prochainement lorsqu'on lui parlera de visite de classe. Pire, il peut même la boycotter ». De même Pour l'enquêté P13, interrogé par Sessouma (2020) ce refus est dû à l'injustice de l'administration scolaire vis-à-vis des enseignants qui acceptent participer aux activités d'encadrement pédagogique, notamment la visite de classe. Il affirme : «tu acceptes les visites de classe et à la fin de l'année, c'est ceux qui ont refusé les visites de classe qui sont retenus pour les corrections et toi rien » (p.68).

Pour le non-respect des horaires, cela est souvent dû au manque de moyens logistiques et financiers. En effet, lorsqu'une équipe doit se rendre dans une zone pour une mission d'encadrement pédagogique, l'on s'arrange à ce que les enseignants qui doivent être visités le soient à cette occasion, même si tous n'ont pas cours dans le même laps de temps indiqué. Et cela, pour non seulement économiser en carburant, en frais de mission mais également pour faire face au manque de moyens roulants. L'interviewé I4, chef d'un établissement d'une commune rurale dit à ce propos: « les horaires des enseignants ne sont pas maîtrisés et respectés par les encadreurs. Et même si on attire leur attention que le jour ou l'heure indiquée l'enseignant n'a pas cours, ils disent que ce n'est pas grave. »

En ce qui concerne le choix des périodes inappropriées pour les visites de classe, il se caractérise généralement par une coïncidence des périodes de visites de classe avec celles des évaluations dans les établissements, et cela est une situation assez récurrente. En effet, lorsque les visites sont programmées en fin de trimestre, il y a une forte probabilité qu'elles coïncident avec les compositions ou derniers devoirs du trimestre. Cette situation pourrait s'expliquer par le fait que généralement les activités d'encadrement pédagogique sont financées par des partenaires de l'éducation qui souvent, ne mettent les fonds à la disposition de la DRESFPT qu'en fin du dernier trimestre de l'année. Dans ces conditions, l'on programme les activités d'encadrement pour ne pas reverser les fonds même si la période n'est pas idéale. Et cela n'est pas sans conséquence pour les enseignants. L'interviewé J2 le mentionne si bien : « Ces visites ou autres activités d'encadrement se font généralement pendant des périodes de composition et cela perturbe beaucoup ».

Enfin, le manque de communication entre acteurs est l'une des contraintes psychosociales reconnues par nos interviewés. Il se traduit par le manque de feed-back entre chefs d'établissements (ou censeurs) et encadreurs, entre chefs d'établissements et professeurs. L'information portant sur l'organisation d'une activité d'encadrement pédagogique peut être initiée tardivement par les encadreurs et transmise au chef d'établissement ou initiée à temps puis donnée au chef d'établissement, qui à son tour, la transmet tardivement à l'enseignant. Et comme nous le confie L1, chef de travaux d'un établissement technique et professionnel de la

ville de Ouagadougou: « lorsque l'information parvient tardivement aux enseignants, le plus souvent ils ne sont pas favorables à recevoir la visite de classe (si c'est cette activité qui est programmée), ce qui est de nature à créer des tensions ».

### 3.1.2. *Du point de vue des encadreurs pédagogiques*

Selon les encadreurs, les contraintes psychosociales sont des contraintes majeures d'encadrement dans notre zone d'étude. 73 % d'entre eux l'ont reconnu comme l'indique le tableau n°1 susmentionné. Pour les encadreurs, le refus des visites de classe est une réalité et certains reconnaissent la responsabilité de leurs collègues encadreurs. Les propos de l'enquêté A1 le confirment :

Il faut qu'on se dise la vérité. Je suis encadreur pédagogique mais quand je vois souvent certains collègues malmener des enseignants lors des entretiens suite à l'observation de leurs cours, je ne m'en reviens pas. C'est comme si c'était un interrogatoire de police. La voix monte, le ton est menaçant, comme si l'on veut obtenir des aveux de ces derniers. Malheureusement, c'est souvent nos doyens même qui agissent ainsi. Dans ces conditions comment voulez-vous que les enseignants nous fassent confiance et collaborent avec nous ?

Ce passage ne peut présager d'un bon climat de collaboration entre acteurs directs de l'encadrement pédagogique que sont les enseignants et les encadreurs. Et l'on ne devrait pas s'étonner que les enseignants aient une perception négative de l'encadrement pédagogique dans cette région.

De même, l'interviewé I7, chef d'établissement confesse :

Vous savez, en tant que chef d'établissement, nous gérons souvent des situations embarrassantes lors des visites d'inspecteurs. L'année dernière, une de mes professeures dames est sortie de son entretien avec des encadreurs en sanglots. C'était lors de son examen de certification au CAPES professionnel. Elle dit que l'inspectrice qui était la présidente du jury la copieusement insulté au point qu'à un certain moment son collègue encadreur même était gêné. Mon censeur qui est aussi une dame était obligée de l'appeler dans son bureau pour la calmer et lui remonter le moral. Je ne pense pas que cette enseignante peut encore être enthousiaste à l'idée de recevoir une visite de classe.

Ces résultats corroborent ceux de l'étude de Sessouma (2020). En effet, l'encadreur E7 interrogé par Sessouma (2020, p.68) lors de son étude sur le refus des visites de classe par les enseignants reconnaît que certains enseignants refusent les visites de classe mais donne une des raisons de ce refus en ces termes: « La guerre entre les formateurs de l'ENS et les encadreurs des régions. Par conséquent, le stagiaire ayant essuyé la foudre des contradictions entre encadreurs aura tendance à fuir les visites après la certification ». De même, les encadreurs E13 et E12 l'admettent et le disent respectivement: il y a « un manque de courtoisie de la part de certains encadreurs »; « les reproches sévères ou réprimandes faites à des enseignants par les encadreurs amènent des enseignants à ne plus vouloir sentir un encadreur dans sa classe (p.67) ».

Ces témoignages insistent sur les visites de classe pour la simple raison qu'elles sont les activités d'encadrement pédagogique les plus fréquentes et où les encadreurs entrent en contact direct avec les enseignants et travaillent avec eux de façon individuelle à travers l'observation des cours et des entretiens.

### 3.2. *L'impact négatif des contraintes psychosociales sur la qualité de l'encadrement pédagogique*

Le tableau n°2 ci-dessous présente les aspects pédagogiques sur lesquels les contraintes psychosociales pourraient impacter négativement.



❖ *Tableau n°2 : Aspects impactés par les contraintes psychosociales d'encadrement*

Aspects impactés par les contraintes psychosociales	Enseignants		Encadreurs	
	Fréquence/150	%	Fréquence/60	%
L'usage continu des méthodes traditionnelles	123	82 %	58	97 %
La baisse de la qualité des enseignements-apprentissages	70	47 %	49	82 %
Les visites de classe sans apport de connaissance conséquent aux enseignants	97	65 %	17	28 %

*Source : enquête de terrain de février-avril 2025*

Le tableau n°2 indique que les enseignants et les encadreurs du post-primaire et secondaire de la région du Centre reconnaissent à des degrés divers que les contraintes psychosociales impactent négativement l'usage continu des méthodes traditionnelles par les enseignants, la baisse de la qualité des enseignements-apprentissages et les visites de classe sans apport de connaissance aux enseignants.

### **3.2.1. L'impact des contraintes du point de vue des enseignants**

Une proportion de 82% des enquêtés pensent que les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique entraînent l'usage continu des méthodes traditionnelles dans les classes. L'un des enseignants enquêtés (D10) le reconnaît :

La visite de classe permet à l'enseignant de replonger dans certains cours théoriques sur la pédagogie et la didactique de sa discipline. Rien que cela lui permet de se remémorer certains aspects de son travail pour les améliorer. Mais un enseignant qui ne veut pas qu'un encadreur lui rende visite, n'est pas prêt à ce travail de fouille et à se remettre en cause. Il ne peut donc que continuer d'enseigner comme bon lui semble.

Alors, l'on ne peut s'empêcher de faire le lien entre l'usage continu des méthodes traditionnelles et le refus des visites de classe qui est l'une des contraintes psycho-sociales. D'ailleurs, Sessouma (2020) est de cet avis lorsqu'il affirme : Sessouma (2020, p.57) est de cet avis lorsqu'il affirme :

Ainsi, la première conséquence du refus des visites de classe par les enseignants est l'usage de la pédagogie traditionnelle. En moyenne, 97,75 % des enseignants ont approuvé cette conséquence soit 100 % des enseignants du privé et 95,5 % de ceux du public. En refusant une visite de classe, l'enseignant rate une occasion d'utiliser une méthode moderne devant les encadreurs et de bénéficier de conseils (Sessouma, 2020, p.57).

Dans la même veine, un responsable administratif (F1) d'une structure déconcentrée du MESFPT que nous avons interviewé affirme :

Dans l'approche pédagogique, on n'a jamais atteint la perfection : il y a des innovations que l'enseignant doit prendre en compte. Or la plupart du temps les enseignants sont versés dans des pratiques routinières. Et s'il y a pas de regard extérieur (de la part de l'encadreur), il n'y a pas de recadrage et cela n'est pas bénéfique pour les apprenants; car l'ancienneté ne veut pas dire l'expérience. Du reste, pour le cas spécifique de la commune d'Ouagadougou, où il y a un phénomène comme celui des sureffectifs dans les classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et de 2nde

(principalement au public), sans une maîtrise des techniques de la gestion des grands groupes, l'ancienneté ne sert à rien.

En plus, la baisse de la qualité des enseignements-apprentissages comme impact est reconnue par 47 % des enseignants. Ce taux paraît faible mais garde un lien avec le refus des visites de classe par les enseignants. En effet, à l'analyse, l'on se rend compte que si les enseignants refusent les visites de classe et n'adoptent pas des méthodes pédagogiques modernes ou actives dans leurs pratiques de classe, la conséquence ne saurait être que la baisse de la qualité des enseignements-apprentissages et une baisse du niveau d'acquisition des élèves. Selon l'enseignant P23 interrogé par Sessouma (2020, p.69), « si l'enseignant a des tares sur le plan pédagogique, cela va se ressentir dans les apprentissages des élèves : "on ne donne que ce que l'on a" ».

En revanche, jusqu'à 65 % des enseignants affirment que les visites de classe ne leur apportent pas conséquemment de connaissance. L'un deux s'exprime : « Souvent on n'apprend pas beaucoup des visites de classe parce que de peur d'être critiqué, l'on réchauffe les anciennes fiches qu'on avait déjà présenté lors de visites antérieures et dont on a intégré les observations. ». Pour cet enseignant, ce n'est donc pas la qualité de l'encadrement qui pose problème. L'enquêté D15 a une autre explication à cet état de fait :

Personnellement, je n'ai pas appris grand-chose des visites de classe que j'ai déjà reçues parce que les encadreurs n'ont fait que relever les faiblesses de mes leçons. Mais comment je dois m'y prendre pour corriger ces faiblesses, ils ont du mal à me proposer des solutions concrètes.

### 3.2.2. *L'impact des contraintes selon les encadreurs*

Tout comme les enseignants, les encadreurs enquêtés ont diversement apprécié l'impact des contraintes psychosociales sur la qualité de l'encadrement pédagogique. Pour eux, l'aspect le plus impacté par les contraintes psychosociales d'encadrement est l'usage continu des méthodes traditionnelles, comme le présente le tableau n°2 sus-dessus. Les encadreurs soutiennent ce point de vue à 97 %.

Du reste, cette logique est respectée lorsqu'on observe le tableau n°2. Les encadreurs reconnaissent la baisse de la qualité des enseignements / apprentissages à 82 %. Mais la baisse de la qualité des enseignements/apprentissages se traduit par une baisse du niveau d'acquisition des apprenants.

Dans cette perspective, l'enquêté A18 trouve les contraintes psychosociales plus profondes dans notre système éducatif en général, et au niveau du post-primaire et du secondaire dans la région du Centre en particulier. Elles sont les plus nuisibles aux efforts de l'encadrement pédagogique et à la qualité des enseignements- apprentissages. Il peint la situation en ces termes :

Les jeunes qui sont actuellement dans les classes ne sont ni enseignants, ni formateurs, ni responsables. Ils ne sont intéressés que par l'argent, leur première villa, leur première voiture. C'est l'irresponsabilité totale et la pratique exacerbée de la vacation. Nous avons pitié du système éducatif burkinabè.

En se référant à ce passage, la préoccupation des enseignants dans cette zone est loin d'être la qualité des enseignements-apprentissages. Par conséquent, face à de tels enseignants il ne saurait y avoir un climat de collaboration apaisée. Autrement dit, les encadreurs ne haussent pas le ton devant certains enseignants pour rien.

Par contre, les encadreurs réfutent le fait que les visites de classe soient sans apport de connaissances conséquentes aux enseignants. Seuls 28 % d'entre eux l'approuvent. Cependant,

même à ce taux, il y a lieu d'y percevoir un problème, car si l'on reconnaît qu'il y a une insuffisance de renforcement des capacités des personnels de l'éducation, l'on doit également admettre que cela puisse jouer sur les performances des acteurs, y compris les encadreurs pédagogiques. A ce titre, l'enquêté A18 nous a laissé entendre ceci :

Cela fait 17 ans que je suis encadreur pédagogique. Mais depuis lors, je n'ai jamais bénéficié d'un stage de recyclage dans le domaine de mes pratiques d'encadrement pédagogiques. Toutes les formations auxquelles j'ai pris part jusque-là concernent le renforcement des capacités des enseignants. C'est comme si en tant qu'encadreur nous n'avons plus besoin de cela. Or c'est une grave erreur. Nous sommes vraiment les oubliés de la chaîne.

Ce passage nous fonde à penser que tout comme l'on reproche à beaucoup d'enseignants de ne pas utiliser les méthodes des pédagogies modernes, l'on peut également reprocher à certains encadreurs de rester accrochés aux anciens paradigmes de l'encadrement pédagogique. Cela consiste à toujours vouloir tout imposer à l'enseignant ou à l'incriminer systématiquement sans lui donner l'occasion d'expliquer ou de justifier ses choix de démarches pédagogiques. De même, certains encadreurs ne proposent pas de solutions concrètes aux enseignants pour remédier les insuffisances relevées lors des visites de classe, et n'intègrent aucune innovation dans leur approche d'encadrement. Dans ces conditions, il est normal que les visites de classe n'apportent pas les compétences escomptées aux enseignants et créent chez eux le sentiment du déjà-vu. Du reste, Sessouma (2020, p.16) est de cet avis. Il affirme : « (...) Cette situation montre que la formation continue, les visites de classe y compris, telle que pratiquée actuellement pose un problème. La formation continue et les visites de classe ne produisent pas l'effet attendu ».

En sus de ces aspects suscités, les enseignants tout comme les encadreurs s'accordent sur le fait que les contraintes psychosociales entraînent le faible engagement des acteurs dans les activités d'encadrement pédagogique, les actions de défiance de l'autorité de l'encadreur. Pour les enseignants, leur faible engagement en faveur des activités d'encadrement pédagogique est dû aux mauvais souvenirs qu'ils gardent de leurs participations antérieures à ces activités. L'un de nos chefs d'établissement interviewé (J1) se confie :

Compte tenu des mauvaises expériences que certains enseignants ont déjà vécues de par le passé, ils sont a priori réticents quand on leur parle de visite de classe. Ils les perçoivent au départ comme des sanctions ; ils s'étonnent, et disent « moi encore ? Ils m'ont pris l'an passé » ! et ça fait souvent l'objet de remous et de contestations dans nos établissements, d'où souvent le refus des visites de classe.

Il convient également de noter qu'il arrive que certains encadreurs ne reconnaissent même pas les efforts des enseignants lors des visites et manquent totalement d'empathie à leur égard. Il peut alors s'en suivre que ces encadreurs proferent des propos discourtois et parfois humiliants à l'endroit de ces derniers, créant un climat de peur et de méfiance. L'enseignant visité en ressort donc humilié, découragé et démotivé.

Quant aux encadreurs, ils partagent l'avis de l'impact des contraintes psychosociales sur leur engagement dans les activités d'encadrement à 78 %, soit 47 personnes. A ce niveau, leur faible engagement se manifeste sous diverses formes. Il y a le fait que certains encadreurs refusent les visites de classe (comme chez les enseignants) pour des contraintes budgétaires et logistiques ou pour des faiblesses de prise en charge ou encore pour non-règlement des arriérés de prise en charge de missions antérieures. En lien avec le refus des visites de classe par les encadreurs, 45 % d'entre eux disent avoir déjà refusé au moins une activité d'encadrement pédagogique.

La même proportion d'encadreurs (45 %) pense qu'il y a un faible engagement des encadreurs dans les missions d'encadrement pédagogique. Aussi, certains encadreurs ont le sentiment que

leur travail n'est pas assez valorisé au regard de leurs conditions de travail difficiles. Il en découle que des encadreurs soient permanentement absents des bureaux. Sur la question des actions de défiance, sept (7) encadreurs, soit 12 % disent avoir déjà été défiés par des enseignants, en refusant de signer le rapport de visite de classe, entre autres.

A ce propos, l'enquêté A9 témoigne : « Un enseignant m'a déjà dit qu'il ne signe pas le rapport de visite de classe parce qu'il ne se reconnaît pas dans les observations que je lui ai faites. Mais en réalité c'est quelqu'un qui est imbu de sa personne, allergique aux remarques. »

#### 4. Discussions

Dans cette section, il est question de discuter les résultats de notre étude en relation avec les deux théories que nous avons convoquées précédemment et conformément à nos objectifs de recherche.

##### 4.1. L'analyse des contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire

Les résultats de cette recherche montrent que les enseignants et les encadreurs reconnaissent que l'encadrement pédagogique fait face à des contraintes psychosociales dans la région du Centre. En effet, selon les enseignants, l'existence de ces contraintes (la mauvaise perception des encadreurs par les enseignants, le refus des visites de classe, le faible engagement de certains (enseignants et encadreurs) dans les activités d'encadrement pédagogique, les actions de défiance de l'autorité de l'encadreur pédagogique) est une réalité, même si moins de la moitié d'entre eux (40 %) les reconnaissent. A contrario, 73 % des encadreurs reconnaissent leur existence. Ce qui signifie qu'elles sont des contraintes majeures. L'existence de ces contraintes est en accord avec les résultats d'autres études antérieures. En effet, selon Kouadio (2023), les enseignants ivoiriens du secondaire ne sont pas toujours disposés à recevoir des visites de classe. I affirme :

Les visites de classes sont acceptées à contre cœur dans le meilleur des cas. Lorsqu'ils sont prévenus pour ces visites, des enseignants prévoient des comptes rendus d'anciens devoirs ou interrogations mis au frais pour ces cas de visites (...) Certains s'absentent tout simplement légalement ou illégalement (Kouadio, 2023, p.162).

De même, selon Sessouma (2020, p.68) : « le système éducatif burkinabè connaît un climat de méfiance entre encadreurs et enseignants à cause de visites de classe des encadreurs par les professeurs. Cela limite la collaboration entre les deux corps d'où la perte en qualité du système ». Dans le même ordre d'idée, la DGEPFIC (2018) soutient que:

malgré les différentes formations suivies, on constate que certains encadreurs pédagogiques ne maîtrisent pas les mécanismes de pratiques d'encadrement, de suivi et d'accompagnement pédagogiques des enseignants. Il en résulte un manque d'assurance qui conduit certains encadreurs pédagogiques à des pratiques souvent peu orthodoxes sur le terrain (DGEPFIC, 2018, p.28).

Ces passages susmentionnés montrent à souhait qu'il n'existe pas un climat favorable aux échanges instructifs et constructifs, aux interactions sociales entre enseignants et encadreurs pour une co-construction du savoir pédagogique.

Or, le socioconstructivisme repose sur le fait que les interactions sociales sont le fondement tout apprentissage. Vygotski (2002, p.23) affirme à ce propos que « l'interaction sociale est la clé de la construction de la connaissance ». Aussi, à travers la ZPD, Vygotski (1933, 1985 b) soutient qu'il y a des apprentissages que l'apprenant peut réaliser tout seul et d'autres qu'il peut acquérir sans l'aide de ses pairs, des interactions avec autrui : ce sont les apprentissages sociaux. L'on en déduit que le manque de confiance dans la collaboration entre enseignants et encadreurs

pédagogiques ne favorisent pas l'apprentissage des enseignants, donc leur développement professionnel. Et cela est en contradiction avec les principes du socioconstructivisme.

De même, l'approche développementale de l'encadrement pédagogique prône la pacification des relations pédagogiques entre enseignants et encadreurs en mettant l'accent sur l'individualisation du soutien pédagogique, tenant compte du stade de développement professionnel de chaque enseignant. Car comme le soutient » (Glickman, 1980, p.180), « il n'y a pas de doute que l'encadreur pourrait mieux être utile à ses encadrés en satisfaisant à leurs besoins individuels plutôt qu'à adopter une seule et unique approche pour tous ». Ainsi, cette approche permet l'intervention ciblée de l'encadreur auprès des enseignants sur la base de leurs besoins réels d'apprentissage ou de formation dont l'objectif n'est pas de les juger ou de les évaluer, toute chose ce qui est de nature à éviter les tensions. L'existence donc des contraintes psychosociales susmentionnées limitent l'application effective des principes de l'approche développementale de l'encadrement pédagogique.

#### **4.2. L'analyse de l'impact des contraintes psychosociales sur l'efficacité de l'encadrement pédagogique dans les établissements post-primaire et secondaire de la région du Centre.**

Les résultats de cette étude soulignent l'impact négatif des contraintes psychosociales sur l'efficacité de l'encadrement pédagogique. En effet, ces contraintes perpétuent l'usage continu de méthodes traditionnelles et obstruent l'expérimentation de stratégies pédagogiques innovantes. Selon 82% des enseignants. Or, de l'avis des pédagogues et des chercheurs tels que (Raynal et Rieunier (2005) ; Houssaye (2014) ; Jaffelot (2020), les méthodes traditionnelles ne mettent pas l'apprenant au centre de l'action pédagogique, ce qui veut dire qu'il n'est pas impliqué prioritairement dans les activités d'enseignements/apprentissages et on en déduit une baisse de la qualité de ces enseignements/apprentissages. D'autres aspects impactés par les contraintes psychosociales selon les enseignants sont les visites de classe sans apport de connaissance conséquent aux enseignants (65 %), la baisse de la qualité des enseignements-apprentissages (47 %). Chez les encadreurs, ces mêmes aspects sont crédités respectivement de 97 %, 28 % et 82%. Et cela se justifie selon Sessouma (2020) qui affirme :

Ainsi, la première conséquence du refus des visites de classe par les enseignants est l'usage de la pédagogie traditionnelle. En moyenne, 97,75% des enseignants ont approuvé cette conséquence soit 100 % des enseignants du privé et 95,5 % de ceux du public. En refusant une visite de classe, l'enseignant rate une occasion d'utiliser une méthode moderne devant les encadreurs et de bénéficier de conseils (Sessouma, 2020, p.57).

En plus de ces aspects suscités, les enseignants tout comme les encadreurs s'accordent sur le fait que les contraintes psychosociales entraînent le faible engagement des acteurs dans les activités d'encadrement pédagogique, les actions de défiance de l'autorité de l'encadreur. Et les conséquences négatives sus-indiquées qu'entraînent les contraintes psychosociales sur l'efficacité de l'encadrement pédagogique s'inscrivent dans la logique de nos théories de référence (le Socioconstructivisme et l'approche développementale de l'encadrement pédagogique). En effet, ces théories postulent que l'encadrement pédagogique ne peut atteindre ses objectifs que si certaines conditions sont réunies : un climat de confiance entre acteurs, des interactions sociales favorisant l'apprentissage, ainsi qu'une collaboration apaisée. En d'autres termes, l'insuffisante mise en œuvre de ces principes ne pouvait qu'impacter négativement l'encadrement pédagogique dans les établissements post-primaire et secondaire de la région du Centre.

### **Conclusion**

L'encadrement pédagogique est un moyen essentiel dans la quête de la qualité de l'éducation. Comme le souligne Kouadio (2023, p.171) « l'encadrement pédagogique reste la cheville

ouvrière pour l'amélioration des prestations que doit fournir l'école». Sa contribution dans l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants et des enseignements-apprentissages n'est donc plus à démontrer. Toutefois, son efficacité dépend des conditions dans lesquelles il s'exerce. Le but de cette étude était de cerner les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements-post-primaires et secondaire et d'analyser leur impact sur l'efficacité de l'encadrement pédagogique dans la région du Centre. Les résultats révèlent que l'encadrement pédagogique de ces ordres d'enseignement est confronté à de nombreuses contraintes psychosociales, qui entraînent par conséquent, l'usage continu des méthodes traditionnelles par les enseignants, la baisse de la qualité des enseignements-apprentissages, le faible apport en connaissances des visites de classe, etc. Ainsi, le Ministère de l'Enseignement secondaire, de la Formation Professionnelle et Technique (MESFPT) gagnerait à mettre en œuvre sa stratégie intégrée de renforcement de l'encadrement pédagogique, adopté en 2018. Car comme le reconnaît la Campagne Mondiale pour l'Education (CME) (2012), la qualité de l'éducation tient d'abord à celle des enseignants mais aussi à celle du dispositif d'encadrement pédagogique.

## Références bibliographiques

- Adeoye, M. (2024). Mastering the Basics: A Guide to Research Methodology for Effective Writing and Publication. *Chalim Journal of Teaching and Learning*, 4(1), 30-41.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of education*. Harvard University Press.  
<https://doi.org/10.4159/9780674028999>.
- Campagne Mondiale pour l'Education. (2012). *Combler le manque d'enseignants qualifiés*.  
 Campagne Mondiale pour l'Education. <https://www.campaignforeducation.org/images/downloads/f1/1560/gce-ecnat-fr.pdf>.
- Direction Générale de l'Encadrement Pédagogique et de la Formation Initiale et Continue. (2018). *Stratégie Intégrée de Renforcement de l'Encadrement Pédagogique*.  
 MENAPLN. <https://bop.bf/wp-content/uploads/SIREP-vf.pdf>.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions.
- Doise, W., & Mugny, G. (1993). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Armand Colin.
- Glickman, D. C. (1980). The Developmental Approach to supervision. *Educational Leadership*, 38(2), 178-180.
- Houssaye, J. (2014). La pédagogie traditionnelle: Une histoire de la pédagogie. *Recherches en éducation*, 19, 67-78. <https://doi.org/10.4000/ree.8409>.
- Huberman, M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes* (M. H. Rispal, Trad., 2e éd.). De Boeck.
- Jaffelot, A. (2020). *La pédagogie active: théories et pratiques*. Presses Universitaires.
- Kouadio, N. N. (2023). Efficacité de l'encadrement pédagogique des professeurs d'allemand du secondaire en Côte d'Ivoire: Aspects psychologiques et perspectives. *Ziglobitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature et Civilisation (RA2LC)*, 08, 159-172.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales. (2020). *Arrêté n°2020-100/MENAPLN/SG/DGEFPIC du 24 avril 2020*

*portant attributions, organisation et fonctionnement de la Direction Générale de l'Encadrement Pédagogique et de la Formation Initiale et Continue. MENAPLN.*

Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales. (2023). *Tableau de bord des enseignements post-primaire et secondaire.* DGESS.

Mulatu, D. (2016). Guided Paper on Developmental Supervision: Critical Review[ Guide sur l'encadrement développemental: analyse critique]. *International Journal for Research in Applied Science*, 2(1), 39-53.

PRESIDENCE DU FASO. (2020). *Décret n° 2020-0245/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID/ du 30 mars 2020 portant statut particulier du métier éducation, formation et promotion de l'emploi.* PRESIDENCE DU FASO.

PRESIDENCE DU FASO. (2024). *Décret n° 2024-1385 /PRES/PM/MESFPT portant organisation du Ministère de l'Enseignement secondaire, de la Formation professionnelle et technique du 07 novembre 2024, 90 p.* PRESIDENCE DU FASO.

Quivy, R., & Campendhout, L. V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Dunod.

Raynal, F., & Rieunier, J. (2005). *Pédagogie: dictionnaire des concepts* (5e éd.). Editions ESF.

Sessouma, M. D. (2020). *Le refus des visites de classe par les enseignants du post-primaire et du secondaire de la région du Centre au Burkina Faso [Mémoire de Master en Sciences de l'Education non publié].* IFRISSE.

Vygotski, L. E. (2002). *Langage.* Paris: PUF.

Vygotski, L. S. (1933/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly, & J.-P. Bronckart, *Vygotski, aujourd'hui* (pp. 95-123). Librairie Droz.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et language* (F. Sève, Trad.). Paris: Editions Sociales.