

RASEF

Revue Africaine des Sciences de
l'Éducation et de la Formation

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



N°1, Vol. 2 – Décembre 2022

ISSN: 2756-7362

**01 BP 1479 Ouaga 01
Email : revueracese@gmail.com**

ISSN : 2756 7362

No1, Vol. 1- Décembre 2022

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

**Domicilee à l'École Normale Supérieure
Burkina Faso**

**01 BP 1479 Ouaga 01
Email : revueracese@gmail.com**

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 28 /12/2022

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, FASTEUF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal.

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEUF/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

POUSSOGHO Nowenkoum Désiré, Chargé de recherche en sciences de l'éducation, INSS/CNRST/Burkina Faso

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître assistant 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 à la rédaction

YAGO Iphigénie, Docteur en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso

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

COMITÉ SCIENTIFIQUE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeur Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique Australe),

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

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

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

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

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

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

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

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

PARE/KABORE Afsata, Professeur titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (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,
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 ;
LY, Thierno, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
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 Côte d'Ivoire ;
OUEDRAOGO Issiaka, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, 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 ;
SIDIBE Moctar SIDIBE, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali ;
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso.
SOME Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;

THIAM Ousseynou, FASTEF, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo ;
TRAORE 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, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;
BONANE 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 ;
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Emanuel Magou, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
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 ;
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, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali ;
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

Table des matières

KYELEM Mathias,	- 11 -
STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DANS LES COLLEGES ET LYCEES EN CONTEXTE DE PANDEMIE DE LA COVID-19 AU NIGER.....	12
<i>AGAISSA Assagaye, KOUAWO Candide Achille Ayayi</i>	12
RAPPORT AU SAVOIR DIDACTIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS D'ARTS PLASTIQUES ET D'ÉDUCATION MUSICALE DU CENTRE DE FORMATION PEDAGOGIQUE POUR LES ARTS ET LA CULTURE (CFPAC).....	- 25 -
<i>HONVO Camille</i>	- 25 -
Butlen, D. (2005). Bilans de savoirs. <i>TRACeS de ChanGements</i> , (174), janvier - février https://www.changement-egalite.be/Bilans-de-savoirs consulté le 17/09/2022.....	- 37 -
LA REPRÉSENTATIVITÉ DES FILLES ET LEUR MAINTIEN DANS LES SÉRIES SCIENTIFIQUES AU BURKINA FASO.....	- 40 -
OUEDRAOGO P. Marie Bernadin, KABORE Bénéwendé Cathérine.....	- 40 -
LES DETERMINANTS DE L'ABANDON DES CENTRES D'ALPHABETISATION PAR LES APPRENANTS : CAS DE L'IEPP YOPOUGON SELMER (ABIDJAN)	- 52 -
<i>GOUDENON Martine Epse BLEY, CISSE Sakinatou- Lah</i>	- 52 -
L'INCLUSION PAR L'INVERSE POUR UNE REVOLUTION DE LA PENSEE ET DE L'ACTION: UNE EXPERIENCE REUSSIE DE L'INSTITUT DES JEUNES SOURDS DE BOBO-DIOULASSO	69
<i>NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre</i>	69
LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : UN LEVIER DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SUD-OUEST DE MADAGASCAR.....	80
<i>CHADHOULI Bastoine</i>	80
LES OBSTACLES A L'ACQUISITION DE COMPETENCES OPERATIONNELLES EN FORMATION CONTINUE DANS LA CIRCONSCRIPTION D'ÉDUCATION DE BASE (CEB) DE OUAHIGOUYA II.....	96
<i>OUEDRAOGO Mangawindin Guy Romuald, OUEDRAOGO Hamadé Rodrigue</i>	96
PRATIQUES ENSEIGNANTES EN SYSTEME METRIQUE AU CE1 AU BURKINA FASO	108
<i>YAMEOGO Sotisse Michel, SAWADOGO K. Ismael,</i>	108
STRATÉGIES	124
KIENTEGA Paul, BONKOUNGOU Pelga	124
DIDACTIQUE DE VENTE ET ACTIVITÉS COMMERCIALES (VAC) : ANALYSE COMPARATIVE DES PRATIQUES DE CLASSE DANS LES LYCÉES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS AU BURKINA FASO.....	147
<i>ZINGUÉ Di</i>	147

APPROCHE SOCIODIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES EXERCICES D'OBSERVATION AU COURS PREPARATOIRE : ENJEUX PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES	160
<i>OUEDRAOGO Youssoufou</i>	160
PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS DE LA QUALITÉ DE LA FORMATION ACADÉMIQUE REÇUE AVEC LES OUTILS NUMÉRIQUES : Une étude menée auprès des étudiants de cycle master de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1.	170
<i>KENFACK LEMOGUE Giresse, NNGOULAYE Janvier</i>	170
<i>KONE Moussa, BAH Nomansou Serge, GBOKO Kobena Séverin</i>	184
L'IMPLÉMENTATION DE LA CLASSE INVERSÉE POUR L'ÉTUDE D'UNE OEUVRE INTÉGRALE EN CONTEXTE ÉPIDÉMIOLOGIQUE AU MAROC	203
<i>DARIF EL Bouffy Hakima</i>	203
LE TEMPS DE L'APPRENANT PEUT-IL ÊTRE REPRESENTATIF DE SON ACTIVITÉ DANS UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE À DISTANCE ?.....	222
<i>SIA Benjamin</i>	222
EFFETS DU E-LEARNING SUR LES UTILISATEURS PENDANT LA CRISE À COVID-19 DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CAMEROUN.....	241
<i>NYEBE ATANGANA, NONO TCHATOUO Louis Pascal, KINGNE NNGEGUIE Mireille Léa</i>	241
LES MANUELS SCOLAIRES AU BURKINA FASO. APERÇU HISTORIQUE D'UN FACTEUR DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION	259
<i>KABORE Amado</i>	259
LES ADAPTATIONS PHONÉTIQUE-PHONOLOGIQUES DES EMPRUNTS LINGUISTIQUES DU KISIEI AU FRANÇAIS DANS LA PREFECTURE DE GUECKEDOU	274
<i>SIMBIANO Aly Andre</i>	274
LES FIGURES DU DECROCHAGE UNIVERSITAIRE.....	289
ENQUÊTE AUPRÈS DES DECROCHEURS DU DÉPARTEMENT DE SOCIOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ OMAR BONGO.....	289
<i>BEKALE Dany Daniel</i>	289
APPORT DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'APPROPRIATION DES CONCEPTS EN GÉOMÉTRIE DE L'ESPACE EN SECONDE SCIENTIFIQUE	301
<i>MOUSSOUNDA Yvette, OGOWET Liliane</i>	301
LA DISTANCE DANS L'ÉCOLE À DISTANCE LORS DU COVID-19 AU CAMEROUN : UNE TRADUCTION CONCEPTUELLE À PARTIR DU PODOKO.....	310
<i>BÉCHÉ Emmanuel</i>	310
SENS ET SONS DU COVID-19 DANS LES MILIEUX SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES AU CAMEROUN : ENTRE RUPTURE ET CONTINUITÉ DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES TRADITIONNELLES	324

LA QUESTION DE LA CONTRIBUTION DES ACTEURS DE L'EDUCATION DANS LES COLLEGES ET LYCEES INCLUSIFS DE LA VILLE DE OUAGADOUGOU : CAS DES ELEVES DEFICIENTS VISUELS.....	346
<i>KABORE Sibri Luc, SOULAMA Coulibaly Zouanso, SANON Maïmouna</i>	<i>346</i>
INFLUENCE DE L'UTILISATION DES TIC SUR LA QUALITE DE LA CONTINUITE PEDAGOGIQUE EN PERIODE DE CRISE SANITAIRE AU CAMEROUN	362
<i>OWONO Marguerite Beyala</i>	<i>362</i>

Editorial

Il y a tout juste neuf mois, le 23 mars 2022, le Réseau africain des chercheurs et enseignants-chercheurs africains (RACESE) était créé. Dès les fonds baptismaux, il annonçait, parmi les premiers chantiers importants, la création d'une revue scientifique en vue de remplir deux des missions inscrites dans sa charte : éclairer les débats éducatifs par un regard scientifique au service d'une amélioration continue de l'éducation et de la formation et conduire un travail de réflexion régulier sur les orientations, les enjeux, les défis des Sciences de l'Éducation. Ce projet a bien entendu été adopté avec enthousiasme par tous les membres au regard du faible espace dont disposent les chercheurs et enseignants-chercheurs en Afrique pour la diffusion de leurs résultats de recherches. Mais en même temps, sa réalisation représentait une véritable gageure pour un réseau qui venait de naître, qui posait la question essentielle d'une institution d'hébergement et qui jusque-là ne dispose que de faibles ressources. Pour qui connaît le contexte actuel des établissements d'enseignement supérieur et de recherche des pays concernés, tant de bonnes idées sont restées sans lendemain du fait de la faible disponibilité des personnes trop engluées dans les contraintes quotidiennes et dans la gestion de l'urgence et de l'imprévu pour laisser épanouir leur ingéniosité, leur créativité. Le RACESE a tenu bon et la conception de sa revue, la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de Formation (RASEF), a pris tout juste neuf mois.

Les membres du RACESE éprouvent une fierté légitime et la partagent avec la communauté scientifique africaine et des autres continents. La RASEF, conformément à la charte du RACESE, est avant tout un espace de communications sur les problématiques qui touchent l'éducation et la formation en Afrique. Elle est tout aussi ouverte à la communauté scientifique internationale car, autant chaque pays a pâti du portait unique de l'éducation et de la formation qui lui a été imposé des siècles durant, autant confondre un système éducatif endogène à un système éducatif reclus sera gravement préjudiciable au continent. Le RACESE se met au cœur des préoccupations actuelles de l'éducation et de la formation qui, après près d'un siècle d'errances épistémiques et de tribulations, revient à petits pas sur les fondamentaux d'une éducation de développement et au développement : celle qui s'appuie sur un socle endogène solide, qui pose un regard critique sur les valeurs endogènes et les inscrit dans une véritable perspective progressiste. Écoutons les voix des pères et de Cheick Anta Diop en l'occurrence : « *La facilité avec laquelle nous renonçons, souvent, à notre culture ne s'explique que par notre ignorance de celle-ci, et non par une attitude progressiste adoptée en connaissance de cause* ¹ », nous dit-il.

Si les membres du RACESE se félicitent autant de la revue, c'est parce que leur réseau peut ainsi « participer à l'évolution des systèmes éducatifs actuels en proposant des solutions innovantes et en faisant progresser, grâce à la recherche, les façons de penser l'éducation et la formation ». La réalisation de cet élément de la charte du RACESE ne s'appuie seulement sur leurs productions scientifiques mais sur toutes celles publiées, pour leur portée et leur intérêt

¹ Anta Diop Cheikh (1979). *Nations nègres et culture : De l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique Noire d'aujourd'hui*. Présence Africaine.

scientifiques avérés. Pour sa première parution, les contributions ont été si nombreuses que le premier numéro est publié en deux volumes ; pour un coup d'essai, c'est un coup de maître. Les quarante-quatre articles publiés dans ces deux volumes ne représentent que la moitié des articles qui ont été reçus et instruits.

La très grande majorité des articles concerne des recherches portant sur la didactique et la pédagogie et touchent tous les cycles d'enseignement : primaire, post-primaire secondaire et supérieur. Quelques contributions reviennent sur les leçons tirées des dispositions prises en éducation et notamment des situations didactiques élaborées pendant la crise aiguë de la Covid 19. Toutes les disciplines scolaires classiques de la plupart des pays africains ont fait l'objet des études qui sont publiées dans ce premier numéro. Une mention particulière est à faire aux contributions portant sur l'éducation physique et sportive (EPS) pour leur intérêt et aussi parce que cette discipline est relativement émergente dans les recherches, particulièrement dans les pays d'Afrique de l'Ouest où elle ne dispose encore que peu de chercheurs, d'enseignants-chercheurs, de laboratoires et d'écoles doctorales. Le second volet de textes en termes de nombre est relatif aux politiques éducatives et notamment celles relatives aux filles, à l'orientation des élèves et à l'inclusion éducative. Les technologies de l'information et de la communication en éducation sont étudiées à la fois comme composante des politiques éducatives et comme outils permettant de bonifier l'enseignement et l'apprentissage.

Les articles publiés dans ces deux volumes sont d'un intérêt et d'une portée somme toute remarquables. Ils augurent d'une vivacité de la revue dont l'ensemble des équipes de réalisation est engagé à prendre toutes les dispositions pour être à la hauteur des attentes des chercheurs et des enseignants-chercheurs à travers une qualité scientifique plus renforcée à chaque numéro.

Il ne suffit pas de dire que l'Afrique est un continent d'avenir - ou mieux de l'avenir - pour qu'elle le devienne. Écoutons les voix des pères et de Joseph Ki-Zerbo en l'occurrence : « *L'éducation est le logiciel de l'ordinateur central qui programme l'avenir des sociétés* »². Le Réseau africain des chercheurs et enseignants-chercheurs africains (RACESE) et la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de Formation (RASEF) se donnent pour projet de contribuer avec énergie à la construction de ce logiciel.

**KYELEM Mathias,
Directeur de Publication**

² Ki-Zerbo Joseph (2005). *La mesure du droit à l'éducation : Tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso*. Editions KARTHALA

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION CIVIQUE ET MORALE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ET FORMATION INITIALE DU PROFESSEUR DES ÉCOLES AU BURKINA FASO : ÉTAT DES LIEUX ET PROPOSITION DE STRATÉGIES

KIENTEGA Paul, BONKOUNGOU Pelga

Résumé

À l'Institut National de Formation des Personnels de l'Éducation (INFPE), l'enseignement de l'Éducation Civique et Morale (ECM) à l'école primaire au Burkina Faso est inscrit dans les programmes de formation. Ainsi, l'objectif de son enseignement est de doter l'élève Professeur des écoles (PE) de compétences afin qu'il puisse transmettre les contenus d'ECM à ses futurs élèves. Néanmoins, les stratégies utilisées pour son enseignement lors de la formation initiale suscitent beaucoup d'interrogations quant à la finalité de son enseignement-apprentissage. Cet article a pour objectif d'analyser les pratiques du formateur en formation initiale en vue de proposer des stratégies d'adaptation de l'enseignement et de l'évaluation des contenus d'enseignement de l'ECM à l'élève PE. La méthode utilisée est l'enquête par le questionnaire, l'entretien semi-directif et l'analyse documentaire. Les résultats nous révèlent que l'insuffisance de renforcements de capacités influence les pratiques du formateur. D'où la nécessité de renforcer leurs capacités et d'utiliser des stratégies d'enseignement en rapport aux méthodes participatives.

Mots clés : ECM-Formation initiale-Professeur des écoles-Stratégies-Évaluation.

Abstract

At the National Institute for the Training of Education Personnel (INFPE), the teaching of Civic and Moral Education (CME) in primary school in Burkina Faso is included in the training programs. Thus, the objective of his teaching is to equip the pupil School Teacher (PE) with skills so that he can transmit the contents of ECM to his future pupils. Nevertheless, the strategies used for its teaching during the initial training raise many questions as to the purpose of its teaching-learning. This article aims to analyze the practices of the trainer in initial training in order to propose strategies for adapting the teaching and evaluation of the teaching content of CME to the PE student. The method used is the survey by questionnaire, semi-structured interview and documentary analysis. The results show us that the lack of capacity building influences the practices of the trainer. Hence the need to build their capacities and use teaching strategies in relation to participatory methods.

Keywords: CME-Initial training-School teacher-Strategies-Evaluation.

Introduction

Dans notre société, les vertus jadis cardinales de civisme, d'honnêteté, de courtoisie, de l'amour du travail bien fait, du respect des aînés et des personnes âgées sont des concepts qui se vident progressivement de leur sens. Comme conséquences, l'incivisme, l'intolérance et bien d'autres déviances gagnent du terrain de jour en jour. Pour remédier à cette problématique, le système éducatif à travers les écoles et les enseignants met en œuvre des programmes en vue d'inculquer les valeurs de la société à l'élève du primaire, citoyen du futur. L'objectif de cette recherche est d'analyser les pratiques du formateur des Professeurs des Écoles (PE) en situation de formation initiale dans le but de proposer des stratégies d'adaptation de l'enseignement et de l'évaluation des contenus d'enseignement de l'éducation civique et morale (ECM) à l'élève PE du Burkina Faso.

Notre travail s'organise autour de deux grands points : les aspects théoriques qui prennent en compte la problématique, la revue de la littérature et enfin le cadre théorique de référence et le cadre conceptuel. Les aspects pratiques décrivent le cadre méthodologique et la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats avant de proposer des suggestions.

I. LA SITUATION PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS DES ÉCOLES EN ECM

Notre problématique s'appuie sur un contexte et une justification, des questions de recherche et des hypothèses.

I.1. LE CONTEXTE ET LA JUSTIFICATION

Le Burkina Faso, à l'instar des pays ayant adopté la Déclaration universelle des Droits de l'Homme en 1948, promeut une éducation aux droits humains à ses apprenants du primaire conformément aux finalités de sa loi d'orientation de l'éducation de 2007. Selon cette dernière, le système éducatif burkinabè doit faire du jeune burkinabè « un citoyen responsable, producteur et créatif ». (2007 : 12). Ainsi, parler de « citoyen responsable, producteur et créatif » implique que l'institution scolaire lui transmette des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être par le biais du Professeur des écoles qui, lui, doit être doté de savoir-agir. Cet état de fait nécessite une définition de la forme scolaire (Barthes et Alpe, 2018). En outre, il pose la problématique de l'opposition du couple « enseigner-éduquer ». Cette forme scolaire implique un ancrage de l'institution scolaire dans la communauté. Bruner J. (1996, pp. ix-x) cité par Reimers F. M. (2021 : 26) souligne que

« ...Ce que nous décidons de faire à l'école n'a de sens que s'il est envisagé dans le contexte plus large de ce que la société entend accomplir par son investissement dans l'éducation des jeunes. Nous avons fini par reconnaître que la façon dont on conçoit l'éducation dépend de la façon dont on conçoit la culture et ses objectifs, déclarés ou non ».

Dans cette optique, les écoles sont des espaces qui peuvent anticiper la construction d'une meilleure société à l'avenir, qui stimulent l'imagination morale des élèves et ne transmettent

pas seulement les connaissances sur les institutions sociales du présent. (Reimers, 2021 : 27). Alors, pour le contexte africain, Ki-Zerbo J. (1990 : 92) renchérisait que « l'éducation fondamentale est condamnée, pour être efficace, à s'enraciner dans le milieu, car tout déracinement implique une aggravation de la dépendance ». En un mot, dit-il, « l'école doit être l'affaire de tout le village et le village l'affaire de l'école ». (Ki-Zerbo J., 2010 : 52). Dans cette logique, la construction d'une meilleure société induit une transformation de la culture de l'éducation (Reimers, 2021 : 22) ou un « noyau pédagogique » (Elmore, 1996) ou « la grammaire des études » (Tyack et Cuban, 1997). Dans cette lancée, est-il nécessaire de comprendre la société comme le fruit des interactions entre ces changements et les autres conditions de l'école, notamment les autres exigences et priorités pédagogiques, les compétences des enseignants, les attentes des parents et des élèves et les évaluations. (Reimers, 2021 : 22).

C'est pourquoi le modèle global de l'enseignement de l'éducation civique et morale (ECM) doit refléter la nature pluridimensionnelle de l'école : entre autres aspects de cette institution scolaire à prendre en compte dans tout enseignement, Reimers (2021 : 22), cite les éléments culturels, pédagogiques, psychologiques, politiques, institutionnels et professionnels. En clair, est-il opportun pour lui de soutenir que l'enseignement/apprentissage de l'ECM doit s'appuyer sur les perspectives culturelles qui établissent des rapports entre les écoles (objectifs pédagogiques et les pratiques acceptables) et les attentes de la société qui sont en général des normes et des valeurs qui régissent la vie communautaire. De plus, l'apport de la psychologie s'avère nécessaire dans l'enseignement de l'ECM : il favorise la prise en compte des théories scientifiques des processus d'apprentissage et d'enseignement ; en intégrant aussi l'apport institutionnel à son action d'enseignement de l'ECM, l'enseignant exploite les ressources de diverses structures, leur sens de la stabilité et les interactions entre les différents acteurs qui règlent et fondent la résilience du système éducatif dans son ensemble. Reimers (idem), poursuit en soutenant que la considération de l'aspect politique dans l'enseignement de l'éducation civique et morale offre à l'enseignant la possibilité d'intégrer dans sa démarche la gestion des conflits d'intérêts.

À la contribution de toutes ces dimensions dans l'enseignement de l'ECM, il faut impérativement tenir compte de l'expertise des professionnels. Ils jouent un rôle incontournable dans tout processus d'enseignement/apprentissage. Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4 (UNESCO, 2014 : 3) relève à ce propos que « ce sont les enseignants qui font la qualité d'un système éducatif. Il est donc essentiel de valoriser le potentiel des enseignants afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage ». De même, selon Martineau S. et Gauthier C. (1999) cités par Bouveau P. et al. (2020 : 112), l'importance de l'effet enseignant peut se reconnaître ainsi à travers l'impact de « l'agir enseignant ». C'est pourquoi Altet M. (2012 : 44) citée par Bouveau P. et al. (2020 : 112) confirment que dans cette approche, la formation initiale et continue apparaissent comme indispensables pour l'acquisition des compétences professionnelles des enseignants, en particulier dans le contexte actuel de la mise en œuvre des réformes des systèmes éducatifs. Dans ces cas, une attention particulière sera accordée « à l'appropriation de compétences nécessaires à l'acte d'enseigner (au savoir-enseigner) et pas

seulement à la maîtrise de contenus d'enseignement (aux savoirs disciplinaires), comme c'était le cas dans les systèmes de formation antérieure ». C'est dire qu'il convient de définir le mode de socialisation scolaire ; en d'autres termes, il s'agit du rapport de la société à l'école et surtout de la formation des enseignants. (Audigier, 2008 ; Vincent et al., 2012 ; Altet, 2012 ; Martineau et Gauthier, 1999 ; UNESCO, 2014). Dans cette logique, certaines questions méritent d'être posées dans le contexte de la formation initiale burkinabè des Professeurs des écoles afin d'apporter des réponses idoines.

1.2. LES QUESTIONS DE LA RECHERCHE

Quels contenus d'ECM sont-ils dispensés à l'élève professeur des écoles ? Le volume horaire alloué à l'enseignement de ce module permet-il de dispenser les contenus de manière adéquate ? Quelles stratégies sont-elles utilisées par le formateur d'élève professeur pour dispenser ce module ? Comment se fait l'évaluation des contenus de ce module ? Le formateur d'élève professeur a-t-il bénéficié de formations pour dispenser ce module ? Autant de questions qui nous amènent à réfléchir sur cette problématique de l'enseignement de l'éducation civique et morale en contexte de formation initiale à l'INFPE du Burkina Faso.

1.3. LES HYPOTHESES

Pour répondre à cette problématique, nous émettons une hypothèse principale et deux hypothèses secondaires. Notre hypothèse principale postule que « Le formateur d'ECM à l'INFPE rencontre des difficultés dans la mise en œuvre de stratégies lors de la formation initiale de l'élève professeur des écoles du Burkina Faso ». Les hypothèses secondaires sont les suivantes : « L'adoption de meilleures stratégies d'enseignement de l'ECM à l'INFPE est liée aux compétences du formateur de l'élève Professeur des écoles du Burkina Faso ». « Les stratégies d'enseignement de l'ECM à l'INFPE du Burkina Faso impactent les stratégies d'évaluation mises en œuvre par le formateur de l'élève Professeur des écoles ».

II. LES HORAIRES ET PROGRAMMES DISPENSÉS À L'ÉLÈVE PROFESSEUR DES ÉCOLES EN ECM

Au Burkina Faso, à l'Institut National de Formation des Personnels de l'Éducation (INFPE), il existe un syllabus (MENAPLN, 2020 : 87) qui définit les contenus des programmes de formation initiale des professeurs des écoles. Dans ce syllabus, « l'enseignement de l'éducation civique et morale à l'école primaire », est inscrit parmi les modules de didactique précisément celui des « Sciences humaines et sociales ». L'éducation civique et morale comprend quatre parties à savoir « L'enseignement de la morale » ; « L'enseignement de l'éducation civique/citoyenneté » ; « L'éducation à la paix/aux médias » et « L'éducation environnementale ». Vingt-quatre (24) heures sont allouées pour son enseignement. Cette unité construit sa légitimité « par l'action » à travers les bonnes pratiques et « par référence » à un programme institutionnel selon les quatre modalités du statut des « éducations à » (Barthes et Alpe, 2018). En effet, le syllabus (2020 : 87) décline les objectifs, les stratégies pédagogiques et les méthodes d'enseignement, le matériel pédagogique et les contenus de l'enseignement de l'éducation civique et morale à l'école primaire. En outre, le ministère des droits humains qui a fait de l'éducation aux droits humains, l'une de ses missions, a élaboré un guide intitulé

« Unité pédagogique sur l'éducation aux droits humains pour la formation initiale des enseignants du primaire ». Selon ce guide, l'éducation aux droits humains est l'ensemble des activités éducatives menées auprès des enfants et des jeunes en vue de développer des attitudes et comportements respectueux des valeurs humaines envers soi (auto-estime, le sens de la dignité) et envers les autres (altérité, etc.). Élaboré à l'intention des enseignants dans le cadre de leur formation initiale, ce guide a pour but d'une part, d'amener l'élève professeur des écoles à s'approprier les notions et valeurs fondamentales des droits humains et d'autre part, de lui apprendre à prendre en charge plus tard la formation des élèves de l'école primaire. Ce guide à l'usage des formateurs et des élèves professeurs des écoles comprend trois grandes parties à savoir les documents d'entrée (mode d'emploi ; objectifs ; pré-test ; approches pédagogiques ; supports pédagogiques ; principes pédagogiques ; approches méthodologiques ; programme de l'EDH), le corps de l'unité (informations générales sur les droits humains ; notions à enseigner au primaire) et les documents de sortie (post-test ; corrigé du pré-test et du post-test ; corrigé des évaluations). Donc, l'ECM existe de façon formelle dans les programmes de formation initiale des élèves professeurs des écoles au Burkina Faso.

III. LES CONSIDÉRATIONS CONCEPTUELLES ET THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

Notre étude sur la formation initiale des professeurs des écoles en ECM clarifie des concepts dont la compréhension est un préalable. Il est donc nécessaire de les élucider dans un premier temps et dans le second, nous abordons les théories sur lesquelles se fonde la présente recherche

III.1 LA CLARIFICATION CONCEPTUELLE

Afin de faciliter la compréhension de certains concepts que nous serons amenés à utiliser dans le présent article, la clarification de quelques concepts nous a paru indispensable.

III.1.1 DE LA MORALE À L'ÉDUCATION MORALE

La morale est couramment définie comme le fait de faire le bien au détriment du mal. Elle regroupe un ensemble de règles, de principes, de valeurs à respecter par l'homme dans ses actions de tous les jours. À l'école primaire, l'éducation morale est une action sur l'enfant, des efforts déployés par l'enseignant en vue de contraindre ce dernier à acquérir les valeurs socialement admises. Pour Yiogo P. (2020 : 20), « l'éducation morale est le processus par lequel on inculque aux jeunes enfants [...] des connaissances relatives aux règles de conduites, aux principes ou valeurs de vie qui régissent de façon juridique la vie des communautés ». Dans tout système éducatif, les curricula de formation des professeurs des écoles sont censés permettre à ces derniers de montrer à tout apprenant ses droits et devoirs vis-à-vis de la société et lui indiquer également le sens de la mesure et de la modération des passions. L'aspiration et le penchant inné de l'homme à vouloir vivre librement et sans contrainte commande que des normes qui fixent les seuils à ne pas franchir soient claires pour tout élève Professeur des Écoles (PE). En s'attelant à cette vision de la formation morale, l'enseignant peut permettre à tout apprenant de vivre librement avec responsabilité tout en étant en accord avec la société. Les programmes d'enseignement et de formation des PE qui visent cette formation morale suivent les principes pédagogiques de l'enseignement de cette discipline pour éclairer et mieux

conscientiser les jeunes esprits. L'essentiel est de former l'enseignant afin qu'il puisse aider l'enfant à se familiariser à la pratique des bonnes habitudes, les bons comportements, le sens des vertus individuelles et sociales afin de permettre au futur citoyen de s'intégrer harmonieusement dans la société. La formation de l'élève professeur doit prendre en compte les principes de cette moralité pour permettre aux enfants dont il aura la charge d'éduquer, d'acquérir des valeurs morales utiles à tous pour être un bon citoyen. Dans le cadre de cette recherche, il est question de réfléchir sur la formation initiale des PE en morale et son influence sur l'enseignement-apprentissage de cette discipline à l'école primaire. Il est admis que l'éducation morale a un rapport avec l'éducation civique. Fort de ce constat, que faut-il entendre par civisme ?

III.1.2 DU CIVISME À L'ÉDUCATION CIVIQUE

Selon Yiogo P. (2020 : 16), le terme civisme dérive du latin « civis » qui signifie citoyen. Pour Zoma T. A. (2017 : 12), « le civisme désigne la conduite de personnes ayant un rapport spécifique à l'État et vaudra dire dévouement à la chose publique ». Ainsi, le sens étymologique du civisme permet de dire qu'il est l'attachement et l'engagement, d'une personne au service de la communauté dans laquelle il vit. Autrement dit, c'est donner de l'importance ou prendre soin de la chose publique que l'on sert et entretient avec loyauté et honnêteté. Généralement, le bon citoyen met les intérêts de sa communauté voir ceux de sa nation au-dessus des siens. Dans l'enseignement primaire, l'éducation civique ou éducation à la citoyenneté s'entend selon Godo M. (2019 : 16) comme « une somme de connaissances, d'aptitudes que l'école se donne pour mission de faire acquérir à l'enfant, ceci devant lui permettre de mieux s'informer des valeurs requises pour la vie en société ». Cet enseignement permet à l'enfant d'acquérir les valeurs fondamentales de la communauté ou du pays, de connaître ses institutions, de savoir agir dans le sens de la défense de ses intérêts et de ses biens. Il s'agit alors dans cette étude de réfléchir sur la formation citoyenne que les PE reçoivent. Aussi, faire ressortir la pertinence de cette formation et son influence sur le PE dans l'enseignement-apprentissage de cette discipline au cours de sa carrière. En clair, il s'agit de savoir si les informations en rapport au civisme reçues au cours de la formation initiale du Professeur des Écoles leur permettent de réussir l'éducation à la citoyenneté de leurs élèves.

En somme, retenons que l'éducation civique et morale forme le citoyen et l'aide à réfléchir, à agir dans le bon sens, à acquérir les connaissances pratiques qui seront traduites en actes dans la vie courante. L'éducation civique et morale au regard de ses objectifs, participe vivement à la formation du citoyen ; à ce titre, il faut que la formation du professeur des écoles lui permette d'enseigner convenablement ces disciplines et favoriser la socialisation des enfants, tout en leur permettant de combattre les vices, de développer les vertus individuelles et sociales, le sens de la collectivité et l'esprit patriotique. La formation de l'enseignant doit être l'occasion pour acquérir les compétences nécessaires pour assurer cette formation aux enfants. Cela est indispensable pour la formation du futur citoyen tel que défini par la loi 013, portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso. Son enseignement réussi permet à l'apprenant de maîtriser ses droits et devoirs, d'assumer avec responsabilité son rôle vis-à-vis de la communauté et à participer à sa construction. Les crises sociales étant le lot quotidien des

sociétés, un accent particulier doit être mis dans l'enseignement de ces disciplines pour espérer avoir une paix durable pour nos sociétés.

III.1.3 LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS DES ÉCOLES

La formation initiale est celle que l'on reçoit avant d'exercer un métier. En d'autres termes, elle est synonyme de formation professionnelle, d'acquisition des B A BA de l'exercice d'un métier. Pour Kaboré K. (2022 : 16), « la formation initiale est un processus d'acquisition de savoirs, de savoirs faire en termes d'habiletés et de compétences ainsi que de savoir-être indispensables à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle ». Assurer alors une formation initiale en Éducation Civique et Morale (ECM) d'un PE, c'est l'aider à acquérir les programmes, les principes, les objectifs, les méthodologies d'enseignement-apprentissage de chaque discipline... La formation initiale des PE au Burkina Faso dure deux années. Au cours de la première année, l'élève PE reçoit une formation théorique essentiellement orientée vers l'acquisition des savoirs disciplinaires et pédagogiques. La deuxième année de la formation initiale est consacrée à la formation pratique. Les PE vont dans les écoles d'application où ils apprennent à conduire la classe sous la responsabilité d'un maître conseiller. Dans cette recherche, l'on s'intéresse à l'influence de la formation initiale en ECM reçue par les PE à l'Institut National de Formation des Personnels de l'Éducation (INFPE) sur les futures pratiques des PE.

III.1.4 LES PRATIQUES DES FORMATEURS DANS LA FORMATION INITIALE DES PE EN ECM

La pratique par opposition à la théorie est de façon générale la mise en œuvre d'une activité ; c'est passer à l'action, c'est-à-dire agir sur un être ou sur une chose en suivant ou pas une planification établie pour atteindre un but prédéfini. Dans le cadre scolaire, les pratiques enseignantes sont des procédés ingénieux d'enseignement acquises grâce à l'expérience de l'exercice du métier ou lors de la formation initiale pour faciliter l'apprentissage des savoirs par les apprenants. Robert (2004) et Vandebrouk F. (2011) soutiennent que les pratiques enseignantes prennent en compte la cognition c'est-à-dire aux contenus disciplinaires et les différentes tâches de leur organisation, à la médiation qui aborde les circonstances du déroulement de la leçon, le discours à utiliser, les méthodes... À la suite de ces deux composantes suit celle dite institutionnelle qui prend en compte les programmes, les horaires, les manuels et autres guides de soutien. La composante quatre étudie les aspects personnels de l'enseignant relatifs à son expérience du métier, à sa culture générale... Quant à la dernière dimension, elle permet de réfléchir sur les aspects sociaux : les rapports avec les autres collègues, avec les apprenants, avec tous les acteurs intervenants dans le domaine. Précisons que toutes ces composantes sont liées entre elles et l'absence de l'une d'elle dans une pratique faiblit sa portée.

Dans l'enseignement-apprentissage de l'éducation civique et morale, les pratiques enseignantes se comprennent selon Bressoux P. (1994), comme la prise en compte des « processus humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissage » : c'est ce qui explique le fait que l'accent soit mis sur la gestion des facultés cognitives et

psychologiques des apprenants, l'attention accordée à la relation pédagogique et didactique entre l'élève et l'enseignant. Les pratiques enseignantes en situation de formation professionnelle du Professeur des Écoles en éducation civique et morale se comprennent comme la capacité de savoir transmettre les connaissances de cette discipline aux PE par un formateur. Ces pratiques gagnent de l'excellence lorsque le formateur maîtrise les contenus, les méthodes et les programmes de l'éducation civique et morale qu'il faut enseigner. À cela, s'ajoute la possession d'une personnalité ou d'une image authentique couronnée par une vision parfaite en adéquation avec les objectifs de la formation et les finalités de l'éducation civique et morale à véhiculer par le PE dans la société. Cela exige que les pratiques de ce dernier s'appuient sur un comportement social exemplaire. Son savoir-faire doit lui permettre d'utiliser la démarche appropriée, le langage adapté au contexte et à la psychologie des PE pour faire acquérir les connaissances professionnelles en ECM au futur PE. Dans la formation des Professeurs des écoles en situation de formation initiale, l'être du formateur est plus que capitale dans la transmission des connaissances de l'éducation civique et morale. Au niveau des démarches utilisées dans la formation des PE, les formateurs utilisent des pratiques censées favoriser une bonne acquisition des contenus à enseigner plus tard par le PE. Entre autres pratiques, nous pouvons citer les cours magistraux, les exposés, les cours sous forme de photocopies expliquées et autres.

III.2 LE CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE

Les théories ci-dessous évoquées vont orienter notre étude.

III.2.1 LE SOCIOCONSTRUCTIVISME COMME FONDAMENT THÉORIQUE DE L'ECM

Dans le contexte burkinabè, l'éducation civique et morale aborde des valeurs individuelles et sociales. Pour ce faire, elle doit être enseignée sur la base du socioconstructivisme, qui postule le principe de la construction des connaissances par l'individu lui-même en interaction avec les autres. En effet, pour Vygotsky L. S. (1978), la connaissance est une construction d'ordre social, et pas seulement individuel. L'interaction est très importante dans le développement de la connaissance chez l'enfant. Chaque enfant a des représentations sur des sujets variés, qui peuvent être justes ou erronées. Au contact des autres, il les explique et tente de les faire accepter. Il en résulte un débat à travers le conflit sociocognitif qui permet de faire naître une représentation nouvelle, partagée entre tous les élèves et validée par l'enseignant. Cette représentation nouvelle est d'un niveau qualitativement supérieur à celle que l'élève avait précédemment.

Ainsi, pour enseigner une valeur morale ou civique, il faut susciter un conflit sociocognitif qui permet à l'élève d'exprimer au sein d'un groupe (travail de groupe) ce qu'il voit, entend ou ressent, de discuter entre lui et ses pairs les avantages et les inconvénients d'une situation et d'en tirer une conclusion, c'est-à-dire de choisir la vision qui leur paraît la plus appropriée. Dans cette logique de transmission des contenus de l'éducation civique et morale, l'élève professeur des écoles doit avoir les différentes compétences pour plus tard les transférer à ses élèves.

En situation de formation initiale des professeurs des écoles en éducation civique et morale, le socioconstructiviste comme théorie de référence recommande que les différentes interactions contextuelles soient activées : celles établissant les rapports entre le formateur et les formés, entre les PE entre eux, les relations avec l'entourage... La dimension construction doit être privilégiée au détriment de celle transmissive. C'est dans ce cadre que le formateur est appelé à privilégier les pratiques qui font intervenir tour à tour les apprenants en leur faisant agir entre eux, en faisant également intervenir des personnes ressources du milieu... Des pratiques comme les exposés, la valorisation des recherches personnelles des apprenants dans la construction des connaissances en éducation civique et morale doivent être priorisées. Il faut donc comprendre que les connaissances que le PE doit enseigner à ses élèves plus tard peuvent être découvertes par ce dernier, pour peu que le formateur utilise une approche participative. Il est évident que dans toute formation initiale, le PE ne peut pas trouver tout seul ; de temps en temps, le formateur peut ainsi jouer le rôle de facilitateur et d'éclaireur et de guide. Si les principes de cette théorie permettent à l'enseignant de réussir la formation du futur citoyen par le biais de l'ECM, il est nécessaire que sa formation de base lui donne des rudiments de connaissances sur cette théorie. Le caractère pratique de cette discipline reste incontournable dans les programmes de formation du Professeur des écoles à l'INFPE. C'est dans ce sens que Kaboré K. (2022) soutient que si la formation initiale de futurs professeurs des écoles en éducation civique et morale tient compte des principes du socio constructivisme, elle développera en ces enseignants une fois sur le terrain, une dynamique d'échanges constants, le goût du travail personnel et le réflexe de la formation continue. Pour ce faire, le formateur doit user de toutes les stratégies pour réussir la transmission de ces compétences aux élèves professeurs des écoles.

III.2.2 LA THÉORIE DE L'ANALYSE STRATÉGIQUE DANS LA FORMATION DU PE EN ECM

L'analyse stratégique est une théorie sociologique mise au point par Crozier M. et Friedberg E. (1977). Cette théorie accorde plus d'importance à la stratégie, c'est-à-dire à la façon de coordonner les différentes actions ou les idées, de manœuvrer dans le sens du succès de l'entreprise. Elle met l'accent sur les rapports entre les différents agents intervenant dans la structure et les non-dits considérés comme des lois qui régissent le fonctionnement de l'organisation. Cependant, Kaboré K. (2022) fait dire à Bernoux P. (1985) que cette théorie comporte trois postulats : le fait que les hommes n'acceptent jamais d'être traités comme des moyens au service de buts que les organisateurs fixent à l'organisation. À ce premier postulat s'ajoutent ceux en rapport à la liberté des acteurs et la rationalité limitée des stratégies. Tant que les fondements de cette théorie ne sont pas pris en compte dans le processus de la formation, le PE en formation subit ou accepte malgré lui les conditions de sa formation pour ne pas perdre l'emploi qu'il a réussi à obtenir après une lutte âpre. Autrement, il peut contester et être traité d'indiscipliné; il risque alors dans ces conditions, le renvoi ou dans le meilleur des cas, le redoublement. Pourtant en leur permettant de définir avec les encadreurs, les programmes, les contenus et les démarches de leur formation en ECM, l'on est conscient que leurs stratégies seront prises en compte. Ils ne se sentiront pas contraints et cela facilite fort bien l'acquisition et la maîtrise des savoirs à transmettre plus tard. Pour réussir la formation initiale des PE en

ECM, convient-il de noter qu'il est impératif de considérer leurs avis, parce qu'ils possèdent cette possibilité de donner des propositions pour mieux orienter le cours de la formation. Les cas de conflits entre administration et apprenants en situation de formation sont légion à force d'évoluer sans la moindre considération des observations de ces derniers. C'est pourquoi, il faut tenir compte des principes de la théorie de l'analyse stratégique dans la formation initiale du PE en ECM afin d'atteindre les objectifs poursuivis par le système éducatif dans sa vision de la société.

III.2.3 L'APPRENTISSAGE PAR L'ACTION

La connaissance théorique des principes moraux et des règles civiques est importante. Néanmoins, elle ne suffit pas à elle seule pour acquérir les savoir-être ou les savoir-faire nécessaires. En effet, l'élève doit surtout les traduire en actes dans son vécu quotidien. Il les apprend en mobilisant des idées et des valeurs qu'il valide ou invalide par l'action à partir d'une situation donnée (Dewey, 2004). Autrement dit, l'élève cesse d'être passif et de remplir sa mémoire de connaissances pour participer activement à la construction de ce savoir. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant doit mettre en place un environnement d'apprentissage authentique ou fortement ancré dans la réalité, qui tienne compte des préoccupations des élèves, qui les fasse réfléchir pour trouver les réponses les mieux adaptées à la situation et qui les fasse agir en conséquence (Tardif, 1998).

Ainsi, pour une leçon portant sur la propreté, l'occasion sera donnée à l'élève, durant la séance, de se laver les mains avant de manger. Il doit également avoir cette attitude dans la cour de la récréation et dans son milieu de vie. De même, l'élève sera amené à traverser une rue en respectant le code de la route. En un mot, il doit donner le bon exemple dans son environnement. Si l'on considère cette théorie, le formateur d'ECM à l'INFPE doit s'appuyer sur cette réalité afin d'user des stratégies pour réussir cet enseignement.

III.2.4 LA THÉORIE DES BESOINS DE MC CLELLAND

MC Clelland dans sa théorie propose trois besoins capitaux qui ne répondent à aucune hiérarchie. Il s'agit du besoin d'affiliation, du besoin de s'associer aux autres personnes, de celui d'accomplissement (c'est le besoin de relever des défis, d'atteindre des objectifs) et enfin de celui du besoin de puissance (c'est le besoin d'avoir de l'influence sur ses pairs, d'être capable de motiver vers un objectif précis).

Le premier besoin de MC Clelland qui est l'affiliation permet de dégager le bien fondé du travail en petit groupe dans le développement des habiletés. Le deuxième besoin à savoir l'accomplissement permet d'expliquer le pourquoi il faut donner des tâches aux élèves et les laisser eux-mêmes résoudre le problème posé. Le dernier besoin montre le rôle d'un leader dans un groupe, cela permet de former des groupes homogènes et hétérogènes lors des activités en classe et hors de la classe.

IV. LA REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE

Loeffel L. et Martinetti F. (2015) mentionnent deux points pour l'appropriation du partage de ces valeurs du point de vue des élèves. Tout d'abord, l'EMC¹⁹ se caractérise autant par sa pédagogie que par son contenu. La culture morale qu'il développe chez l'élève suppose des modalités pédagogiques appropriées hors desquelles il n'aurait pas de sens : le recours aux conseils d'élèves, leur participation active dans la vie scolaire et dans la classe, les dilemmes moraux, les débats réglés... « L'enseignement moral et civique privilégie la mise en activité des élèves. Il suppose une cohérence entre ses contenus et ses méthodes ». Disons qu'il suppose une mise en cohérence de ses finalités, de ses contenus et de ses méthodes. Bien entendu, cela doit avoir des conséquences sur la formation des enseignants voire du professeur des écoles. En outre, l'EMC doit avoir une dimension interdisciplinaire qui lui est essentielle dès l'école primaire.

La modernité promeut l'éducation et généralise l'instruction scolaire. Paradoxalement, à travers le développement de la démocratie (au sens, non seulement du régime politique mais aussi d'une transformation en profondeur de la société et de la culture), elle met en crise l'éducation et l'école²⁰. Certains discours d'égalitarisme démocratique tendent à effacer la différence entre l'enfant et l'adulte et portent atteinte à l'autorité des parents et des enseignants. Selon Pithon G. (2017), cette éducation sert de « levier pédagogique » pour améliorer le « vivre ensemble » menacé par les crises sociales en cours dans la plupart des nations. Suite à cela, les recommandations de l'Union européenne à ses États membres soulignent l'importance des compétences relationnelles, interculturelles et empathiques, comme éléments facilitant ce vivre-ensemble. Ces orientations européennes et nationales, s'appuyant sur une approche par compétences, sont ambitieuses mais restent difficiles à mettre concrètement en œuvre dans les classes.

Selon Ferry J. (Pithon, 2017 : 2), la méthode à utiliser pour cet enseignement est : « peu de formules, peu d'abstractions, beaucoup d'exemples et surtout d'exemples pris sur le vif de la réalité ». Pour lui, il faut privilégier le caractère pragmatique de cet enseignement qui doit nous conduire à abandonner les discours, les abstractions pour privilégier les actes et le vivre ensemble de l'enseignant (formateur) avec ses élèves (élèves professeurs des écoles) dans sa classe (salle de cours).

De même, Jaurès J. (Pithon, 2017 : 4), pour parler des approches pédagogiques, recommande : « il faut donner le moins possible à la mémoire, le moins possible aux mots qui insinuent dans l'esprit des idées vagues, le plus possible à l'observation directe ». Pour lui, l'éducateur doit donner « aux enfants une éducation concrète », pour les mettre « en face de la nature et de la vie » (12 avril 1914b : 343).

« L'enseignement moral et civique doit permettre aux élèves par une pédagogie active et le recours aux supports audiovisuels, de comprendre le bien-fondé des règles régissant les

¹⁹ L'enseignement Moral et Civique a les mêmes objectifs que l'Éducation Civique et Morale.

²⁰ Cf. M. Gauchet, « L'École à l'école d'elle-même », in *La Démocratie contre elle-même*, Paris : Gallimard, 2002, p. 109-169.

comportements individuels et collectifs (...) Il doit apprendre aux élèves à lire et à décrypter l'information et l'image, à aiguiser leur esprit critique et à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie ». (Pithon, 2017 : 6)

En termes d'approches, Pithon G. (Pithon, 2017 : 6) recommande que « l'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus (...) ». L'EMC, selon Husser A. C. (2016 cités par Pithon : 6), n'est pas une discipline à part, mais une discipline transversale, qui devrait mobiliser chaque enseignant quelle que soit sa discipline d'appartenance. Ce que Pithon G. (2017 : 6) qualifie de faiblesse dans le système scolaire actuel. Husser A. C. (2016 cité par Pithon : 7) souligne enfin une autre spécificité de l'EMC qui « engage, à côté des savoirs, quelque chose qui ne relève pas du savoir et qui pourtant fait bien aussi l'objet d'une éducation : une disposition à agir et une certaine sensibilité »²¹. Ainsi, l'approche par compétences sert de référence aux nouveaux dispositifs éducatifs et de formation, notamment comme technologie éducative au service des pédagogies actives en EMC. Toutefois, cela ne diminue pas le poids des critiques à l'encontre des approches par compétences liées à la complexité, à la lourdeur de leurs usages, voire même à leurs contributions à des fins de contrôle social (Boutin et Julien, 2000).

Pithon G. (2017 : 7) en prenant des exemples de recherches et de pratiques éducatives portant sur des compétences morales, en particulier sur l'entraide et la coopération entre élèves, afin d'illustrer la complexité des apprentissages qui doivent être maîtrisés, conclut que Ferry J. et Jaurès J. ont sous-estimé l'enseignement de cette discipline.

Baudrit A. (1997 ; 2002 ; 2003 ; 2012 cité par Pithon : 7) a choisi d'étudier de façon approfondie deux dispositifs pédagogiques, le tutorat et le travail coopératif, pour approfondir ces questions. Il conclut que le « savoir-faire moral » d'un tuteur ne s'improvise donc pas et nécessite une éducation particulière que les enseignants (formateurs) doivent aussi apprendre et faire apprendre aux élèves (élèves professeurs des écoles).

Certains auteurs ont préconisé de s'appuyer sur le développement de la coopération entre les élèves. C'est pourquoi Baudrit A., dans cette synthèse de programmes pédagogiques, a souligné l'intérêt de travailler sur des mises en situation concrètes pour soutenir les conduites d'entraide des élèves à l'école. Le programme SEL (*Socio-Emotional Learning*) de Elias *et al.* (1997) a entraîné les élèves à exercer divers rôles sociaux pour pouvoir coopérer : initier des liens avec autrui, communiquer efficacement, être sensible aux besoins des autres, s'entendre avec eux. Plusieurs méthodes peuvent être mises en œuvre dans cette perspective à savoir les jeux de rôle, les activités artistiques, les jeux dramatiques, les technologies nouvelles et les outils numériques. Dans ce programme, quatre domaines de compétences ont été mobilisés : se connaître et connaître les autres, prendre des décisions responsables, être attentifs aux autres, savoir comment agir. Les deux derniers domaines abordent notamment l'empathie et le respect des autres, la capacité de solliciter ou de fournir de l'aide, le fait de pouvoir réguler les émotions

²¹ Husser, A. C. (2016). L'enseignement moral et civique. <https://redisco.hypotheses.org/267>

dans le cadre de relations d'aide, la capacité de négocier équitablement afin de pouvoir résoudre les conflits. De même, « Le programme PATHS (*Providing Alternative Thinking Strategies*) a développé les compétences émotionnelles à l'école (Greenberg, 1996 ; Greenberg & Kusche, 1997) à partir de photos de visages qui leur ont permis de s'entraîner à reconnaître les émotions exprimées. Puis, au cours d'activités collectives, ils ont fait le lien entre les difficultés vécues par leurs pairs et les émotions qu'ils ressentent à ce moment-là afin de pouvoir leur apporter le soutien approprié. Mais Pithon G. fait remarquer que de telles activités prennent beaucoup de temps et sont difficiles à animer par des enseignants (formateurs) non formés à cet effet. Elles permettent toutefois de travailler concrètement, à l'aide de pédagogies actives, les objectifs de l'EMC et plus particulièrement les compétences sociales de solidarité, de fraternité, d'entraide et de respect des différences. Elles préparent bien à l'exercice de la citoyenneté et sensibilisent à la responsabilité individuelle et collective.

Une diversité de pédagogies actives articule travail collectif et soutien personnalisé. En effet, Connac (2009 cité par Pithon, 2017 : 9) propose une matrice, point de départ à un travail collectif avec les élèves pour rédiger des règles de vie en classe²² : « Chacun a le droit d'être tranquille 1/ dans son corps : on ne se tape pas (...) 2/ avec ses affaires : on ne prend pas les affaires d'un autre sans son autorisation (...) 3/ dans son travail : on respecte la concentration de chacun et si on ne comprend pas, on demande de l'aide (...) L'enseignant(e) ne travaille pas qu'avec quelques-uns : il(elle) est disponible pour tous les élèves de la classe ».

L'instruction civique, portant sur les lois de la société, et les institutions qui les mettent en œuvre, peut contribuer à développer des compétences citoyennes mais aussi s'articuler à une éducation morale visant à respecter autrui et à s'engager personnellement à changer ses propres conduites relationnelles en classe.

La construction d'un référentiel de compétences pour mieux vivre ensemble par une équipe éducative (Martineau, 1994a et b, 2004) est un travail qui permet de concevoir, de définir et d'organiser les compétences relationnelles à maîtriser pour faciliter la vie quotidienne entre les enfants, mais également entre les enfants et les éducateurs. Ce référentiel élaboré en équipe contribue à renforcer une représentation sociale partagée sur cette communauté avec son langage commun et ses règles de fonctionnement. Cet extrait ci-dessus de ce référentiel illustre les types d'apprentissage personnels à développer ou à renforcer : « 1/ savoir vivre avec soi-même, soit en termes de conduites (entretenir son corps ; porter une tenue adaptée ; entretenir son espace personnel ; s'alimenter correctement ; faire face aux tâches quotidiennes de la vie en internat...). 2/ savoir vivre en communauté : communiquer oralement (pour cette capacité les conduites retenues sont : être poli ; à l'écoute ; parler juste) ; coopérer avec ses camarades) ; maîtriser son environnement (s'ouvrir au monde ; gérer son budget...) ; 3/ vivre avec les adultes : respecter l'autorité ; collaborer avec les adultes ; construire son autonomie ».

L'objectif de l'ECM au Burkina Faso en s'appuyant sur les valeurs et la citoyenneté doit amener le jeune Burkinabè à devenir un « citoyen mondial ». Cela signifie que le jeune Burkinabè doit

²² Connac, S. Construire la fraternité en classe, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/20012015Article635573345046453332.aspx> 10 Ibid., note 9

avoir un sentiment d'appartenance à une communauté mondiale et une humanité commune plus large, être en lien fondé sur des valeurs universelles locales, nationales et universelles communes, contribuer aux processus décisionnels pour assurer des changements en vue de dépasser les inégalités sociales, économiques et politiques qui existent entre les peuples, et afin d'offrir des mesures de protections à des solutions durables aux problèmes globaux. Dans cette logique, l'éducation à la citoyenneté mondiale devrait aider les apprenants à aborder des questions avec un esprit ouvert et critique et les inviter à y réfléchir, en les encourageant à partager leurs points de vue à l'appui de nouvelles preuves et d'arguments rationnels ainsi qu'à reconnaître et à défier les préjugés, l'endoctrinement et la propagande. Les aspects théoriques de cette recherche ainsi développés, la suite de notre travail est consacrée aux aspects pratiques qui constituent la deuxième partie.

V. LA MÉTHODOLOGIE OU LE PROTOCOLE DE LA RECHERCHE

Pour des raisons d'ordre pratique, notre investigation sur cette problématique s'appuie principalement sur la recherche documentaire et la méthode mixte : ainsi, d'une part, convient-il de préciser qu'avec l'approche quantitative, un questionnaire a été soumis à douze maîtres conseillers chargés de l'encadrement pratique des enseignants sur le terrain, et à trente élèves professeurs des écoles en formation afin de recueillir leurs avis sur la nécessité de la formation civique et morale dans l'éducation à la citoyenneté. D'autre part, l'approche qualitative qui a permis d'avoir des échanges avec huit directeurs des écoles d'application, quinze formateurs des directions régionales de l'INFPE et cinq encadreurs pédagogiques sur le terrain a permis d'avoir des informations approfondies sur la question de la formation des élèves professeurs des écoles en ECM. La recherche documentaire s'est principalement focalisée sur le module de formation en ECM des élèves professeurs des écoles en vigueur et des différents guides du maître utilisés dans l'enseignement apprentissage de l'éducation civique et morale.

V.1 LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Cette partie aborde la question de l'influence des pratiques des formateurs dans l'enseignement-apprentissage de l'éducation civique et morale sur la formation des professeurs des écoles (PE). Celle de l'évaluation de l'éducation civique et morale, des difficultés et des suggestions y sont également abordées

V.1.1 L'INFLUENCE DES PRATIQUES DES FORMATEURS EN ECM SUR CELLES DES PE

Avec la première question de notre recherche, il est question de savoir si le formateur d'ECM à l'INFPE rencontre des difficultés dans la mise en œuvre de stratégies lors de la formation initiale de l'élève professeur des écoles du Burkina Faso.

Selon les maîtres conseillers (89,75%) qui assurent la formation pratique des élèves professeurs dans les écoles d'application, leurs pratiques ont une influence sur la formation pratique des élèves professeurs des écoles. Un maître conseiller nous affirme ceci : « ...*si je suis bien formé, mes compétences serviront à améliorer ma pratique d'enseignement-apprentissage de l'ECM. Ce qui constitue une expérience pour les élèves PE que j'encadre...* ». Il en est de même pour les formateurs des directions régionales de l'INFPE, des encadreurs pédagogiques sur le terrain, des directeurs des écoles d'application et des élèves professeurs des écoles en formation. Il est

incontestable que les pratiques des formateurs influencent les pratiques futures du PE. Voilà ce qui est ressorti des propos d'un formateur : « ...mes pratiques professionnelles sont adoptées par les élèves PE ... ». Seulement, l'on remarque que l'application actuelle de la formation reçue par les enseignants dans l'enseignement-apprentissage de l'éducation civique et morale, support principal de l'acquisition de l'éducation à la citoyenneté est parfois négligée par certains maîtres conseillers. Le fait que cette discipline est considérée à tort comme mineure et avec la crise de la vocation pour l'enseignement qui tend à se généraliser affecte ainsi les pratiques enseignantes dans l'enseignement de toutes les disciplines. Cette réalité est décrite par Godo M. (2019 : 10), lorsqu'il soutient que les enseignants manquent souvent d'engouement dans la mise en œuvre de « la politique éducative censée préparer leurs pupilles à la vie citoyenne ». Généralement, le cours est dispensé de façon magistrale, suivant une méthodologie en quinze (15) minutes. L'élève professeur des écoles observe la leçon présentée par son maître conseiller et pose des questions à ce dernier qui lui donne dans le cas échéant les réponses à ses inquiétudes. À ce titre, convient-il de souligner que les séances d'ECM conduites par les maîtres conseillers sans le minimum d'intérêt a peu de chance d'une part d'inspirer l'élève professeur des écoles dans l'enseignement de cette discipline et d'autre part, dans la formation civique et morale de ses futurs élèves.

Au niveau des formateurs de l'INFPE, l'enseignement-apprentissage de l'ECM se déroule de façon magistrale et à travers les exposés. Les formateurs à ce niveau sont également d'avis que leurs pratiques ont une influence dans l'acquisition des connaissances en EMC par les PE. Les limites d'une telle approche, c'est le fait que l'enseignement est plus théorique et vertical que pratique. Or, ces disciplines ont une dimension beaucoup plus pratique que théorique. Les propos d'un d'entre eux sont révélateurs : « ...l'enseignement des valeurs est complexe...En plus, je n'ai pas suivi de formation particulière pour dispenser ce module... ». Dans cette perspective, toute éducation civique et morale vise toujours l'atteinte de valeurs dont la promotion confirme et élève l'humanité des actes humains. Les recommandations et les principes qui la sous-tendent ont un caractère beaucoup plus pratique dans la mesure où ils visent le "faire vouloir" et le "faire agir". C'est dire que les préoccupations civiques et morales sont moins l'inculcation de connaissances théoriques mais plutôt, de faire acquérir le sens et l'habitude de la pratique constante du bien. Au niveau des exposés, ils se résument à des recherches documentaires qui n'intègrent pas des études de cas. Cette manière de dispenser les cours a besoin d'être revue pour prendre en compte d'autres éléments de la vie réelle pour favoriser l'acquisition pratique des cours par les PE. Pour confirmer cette dimension de cette discipline, Ouédraogo L. (2008) fait dire au dictionnaire de la langue pédagogique que l'ECM est « la partie de l'éducation qui fait prendre conscience à l'enfant de ses devoirs et de l'idéal humain, lui donne le sens des valeurs, mais qui surtout, sait et suscite les occasions de lui faire admirer, aimer et pratiquer les vertus ». En définitive, il convient de retenir que l'essentiel dans la formation civique et morale du PE est principalement de lui donner les capacités lui permettant de créer et d'aider l'enfant à se familiariser à la pratique de bonnes habitudes.

V.1.2 LES PRATIQUES DES FORMATEURS EN ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION CIVIQUE ET MORALE

Au niveau de l'évaluation de la pratique, l'éducation civique et morale censée être la base de l'acquisition de l'éducation à la citoyenneté n'est pas évaluée de façon systématique. Pour une discipline qui permet d'enseigner toutes les disciplines qui prennent en compte les valeurs de la citoyenneté, il est primordial de procéder à l'évaluation de la pratique ou la mise en œuvre des valeurs civiques et morales. À l'INFPE, l'évaluation consiste à vérifier la maîtrise des savoirs théoriques tout en ne faisant pas cas des aspects pratiques. Généralement, le formateur propose des questions écrites issues des cours théoriques (questions ouvertes) à l'élève professeur des écoles comme évaluation. Ces questions visent à vérifier le degré d'acquisition des savoirs théoriques du PE en formation. La dimension pratique est presque ignorée lors de l'évaluation de l'éducation civique et morale, support incontournable de l'éducation à la citoyenneté. L'absence d'évaluation adaptée de l'ECM dans la formation ne donne pas l'opportunité aux formés d'accorder une importance à cette discipline. La formation tend à ne pas être complète dans la mesure où l'évaluation de certaines disciplines est négligée. Aux yeux de l'élève PE, ces disciplines peuvent apparaître comme moins importantes ; il peut justifier cela en soutenant le fait que les formateurs n'imaginent pas une stratégie pour l'évaluer.

V.1.3 DE L'IMPORTANCE DE LA FORMATION EN ECM DES ÉLÈVES PROFESSEURS

Sur le plan international, plusieurs rencontres d'institutions et/ou référentiels abordent la nécessité d'inculquer l'éducation civique et morale aux élèves dans le cadre de leur socialisation. Nous pouvons citer les ODD 4 et 16, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, la Déclaration et le cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie de Paris (1995), l'Agenda 21, l'UNESCO, la conférence générale de l'UNESCO du 19 novembre 1974 à Paris, la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable 2005-2014, l'Union européenne (Parlement et Commission)...

En effet, les élèves, futurs bâtisseurs des communautés voire des Nations, dans leur socialisation, sont encadrés par les professeurs des écoles qui, à leur tour reçoivent une formation initiale à l'Institut National de Formation des Personnels de l'Éducation (INFPE). Dans cette logique et sur le plan national, la volonté de parfaire le jeune Burkinabè sur les plans civique et morale constitue une préoccupation des éducateurs. En effet, le Rapport général « Étude nationale prospective « Burkina 2025 » (2004 : 102) projette pour le Burkina Faso « ... une nation solidaire, de progrès et de justice, qui consolide son respect sur la scène internationale ». Pour cela, il faut cultiver la solidarité et la justice. Ainsi, les Burkinabè doivent être socialisés à leurs propres valeurs de manière à se (re)connaître eux-mêmes et (pour) s'ouvrir aux autres et s'enrichir de leurs expériences tout en les enrichissant des leurs. L'école est le creuset de cette socialisation, ce qui fera du Burkina Faso, « une nation devenue grande grâce à son école ». En outre, le deuxième objectif stratégique du Plan Stratégique de Développement de l'Éducation de Base et de l'Enseignement Secondaire (PSDEBS) de 2021-2025 notifie l'éducation à la citoyenneté comme leitmotiv. Quant à l'Article 2 de la Loi n° 013-2007/AN du

30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation, il évoque le développement chez le Burkinabè de l'ensemble de ses potentialités ...morales ...en vue d'assurer sa socialisation, son autonomie, son épanouissement et sa participation au développement économique, social et culturel. L'article 13 de la même loi renchérit que « ...le jeune burkinabè doit être un citoyen responsable, producteur et créatif ». Ce qui nécessite de développer en lui, en plus des capacités intellectuelles, l'esprit de citoyenneté à travers l'amour de la patrie afin qu'il soit capable de la défendre et de la développer, l'esprit de citoyenneté responsable, le sens de la démocratie, de l'unité nationale, des responsabilités et de la justice sociale, l'esprit de solidarité, d'intégrité, d'équité, de justice, de loyauté, de tolérance et de paix, de respect d'autrui (l'équité entre les genres, la diversité linguistique, confessionnelle et culturelle...). L'article 21 relève que l'enseignement de base inculquera au jeune burkinabè le sens du respect des valeurs de la République notamment les droits humains et les libertés fondamentales, le sens du respect de soi et des autres, de son identité, de sa langue, de ses valeurs culturelles et des valeurs nationales du pays, le préparer à assumer les responsabilités ... dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et lui faire acquérir les valeurs de l'éco-citoyenneté.

Dans la répartition des rôles, le professeur des écoles est chargé de transmettre les valeurs de la communauté burkinabè au jeune écolier, futur bâtisseur de la Nation. Ce dernier doit être doté de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être au regard des référentiels de compétences à l'Institut National de Formation des Personnels de l'Éducation (INFPE). Cette formation prend en compte deux orientations majeures : la formation théorique et l'acquisition de la méthodologie de l'enseignement-apprentissage de l'éducation civique et morale. Selon l'unité Pédagogique sur l'éducation aux droits humains pour la formation initiale des enseignants du primaire (2015) en vigueur dans l'enseignement au Burkina Faso, la méthodologie que l'élève professeur doit maîtriser au cours de sa formation pour enseigner l'éducation civique et morale à l'école primaire est le suivant : Thème ; Titre ; Durée ; Objectifs ; Matériel ; Documentation ; Motivation ; Présentation ; Entretien ; Transposition ; Récapitulation ; Résumé ; Évaluation... Par contre, la méthodologie du guide d'éducation civique et morale (2009) utilisé dans les sous cycles par les enseignants comporte le titre ; les objectifs spécifiques ; l'objectif d'apprentissage, le matériel/support, la durée. Pour le déroulement de la leçon proprement dite, nous avons le rappel, la motivation, la présentation de la situation, le développement/Entretien, la transposition, la récapitulation, la résolution, l'évaluation et l'activité de prolongement. C'est dire déjà que les deux méthodologies ne sont pas conformes. Lors de la formation du professeur des écoles, seules ces deux dimensions à savoir, la formation théorique et le cours sur la maîtrise de la méthodologie d'enseignement de l'ECM sont dispensés au profit des futurs PE et le tout en vingt-quatre heures (24h). Comme le souligne également tous nos enquêtés, le temps imparti pour dérouler cette formation est très insuffisant, tout comme les méthodes pour assurer la formation ont bien des limites. Au regard de l'actualité sur l'ECM abordée sur les plans international et national, il est indispensable de doter l'élève professeur des écoles de compétences pour lui permettre de transmettre des savoirs, savoir-faire, savoir-faire-faire et savoir-être au jeune écolier du Burkina Faso, futur bâtisseur de ce monde.

V.1.4 LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES DANS LA FORMATION INITIALE DES PE EN ECM

Nos enquêtes ont révélé que dans la plupart du temps, le professeur des écoles peut finir sa formation sans pour autant être capable de faire adopter par les élèves qu'il enseigne, des comportements en adéquation avec les règles socialement admises comme une valeur. Les violences enregistrées dans les écoles permettent de soutenir que la formation des professeurs des écoles en ECM censée permettre de contenir ces exactions comporte des limites. Au nombre des difficultés rencontrées, il y a le fait que la formation reçue soit quelques fois en contradiction avec les réalités de la vie quotidienne. L'action des médias et les changements sociaux dus au développement quasi quotidien des sciences et de la technologie remettent en cause permanemment la formation initiale des enseignants. Selon Ki-Zerbo J. (2009 : 108), sur tous les plans de la société, les défis moraux et civiques sont quasi permanents et il faut les relever si la société veut retrouver un équilibre. Pour lui, « plus la science avance, plus on bute sur des enjeux qui mettent en cause des choix moraux, éthiques et politiques ». Dans cette lancée, l'éducation civique et morale doit être un tremplin vers la maîtrise de ces maux par l'actualisation des connaissances des enseignants grâce à la formation initiale et continue

À l'école primaire, l'éducation civique et morale est souvent considérée à tort comme une discipline mineure. Elle porte alors cette dénomination par le fait qu'elle n'est pas évaluée à l'examen comme une discipline à part entière : ses notions sont abordées dans la plupart des cas en histoire. Ces observations n'encouragent pas un apprenant à y mettre assez de sérénité pour acquérir des connaissances sur une discipline dont on accorde peu d'importance.

Sur un autre plan, les difficultés rencontrées par le formateur des Professeurs des Écoles en Éducation Civique et Morale (ECM) peuvent être répertoriées sur les plans didactique, méthodologique, évaluatif et de l'utilisation des supports didactiques...

L'EMC a pour finalité de développer des dispositions permettant à des élèves de devenir progressivement acteurs autonomes et responsables de leur vie personnelle et sociale. Ces valeurs sont la dignité de la personne humaine, la liberté, l'égalité, la fraternité, les valeurs liées à la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice et le refus des discriminations. C'est là que réside une difficulté spécifique de ce type d'enseignement. En effet, transmettre des valeurs, c'est les faire valoir, autrement dit les rendre désirables. Il s'agit lors de cet enseignement non seulement de « faire savoir », mais surtout de « faire vouloir ». Ce qui suppose la mise en œuvre de formes pédagogiques appropriées et même un climat scolaire particulier. C'est à travers ces formes et ce climat que les élèves pourront éprouver la valeur des valeurs qu'on veut leur transmettre, expérimenter ce qu'elles valent. L'école doit être bienveillante et qu'elle doit favoriser chez les élèves l'estime de soi.

En outre, au plan didactique, les formateurs chargés de cet enseignement n'ont pas bénéficié de formation spécifique et adaptée pour dispenser les contenus. Ce qui ne leur permet pas d'aborder l'enseignement de l'ECM avec professionnalisme. De même, sur le plan méthodologique, les formateurs connaissent des difficultés réelles pour adopter une méthodologie adaptée à son enseignement-apprentissage. Son enseignement au Burkina Faso s'appuie sur l'Approche Pédagogique Intégratrice (API) qui ne semble pas être adaptée à un

enseignement de valeurs morales et civiques dans la mesure où le caractère pratique de la discipline n'est pas mis en exergue. Ce qui laisse transparaître souvent des tâtonnements, des incertitudes et surtout des difficultés d'évaluation lors de l'enseignement de ses stratégies par le formateur de l'INFPE à l'élève professeur des écoles.

Notons aussi que l'Unité d'Enseignement (UE) « Éducation Civique et Morale » avec ces quatre parties (Enseignement de la Morale ; Éducation Civique/Citoyenneté ; Éducation à la paix/aux médias ; Éducation environnementale) est dispensée en vingt-quatre (24) heures. Dans ces conditions, il est évident que l'atteinte des objectifs d'enseignement-apprentissage sera problématique.

La plus grande difficulté de l'ECM réside dans l'évaluation de ses contenus. Évaluer des valeurs morales et civiques nécessite dans un premier temps le choix d'outils d'évaluation adaptés à des contenus et dans un second temps une évaluation en tout temps et tout au long de la vie. Même si l'on considère le temps de l'élève professeur des écoles à l'INFPE, il est difficile que l'on puisse vérifier avec exactitude l'application des valeurs enseignées lors de l'ECM.

V.1.5 LES SUGGESTIONS POUR RÉUSSIR UNE FORMATION INITIALE DES PE EN ECM

Pour une formation efficace des professeurs des écoles, plusieurs propositions ont été faites par les enquêtés. Également, la recherche documentaire nous a permis de renforcer davantage ces recommandations. Parmi les stratégies proposées par les uns et les autres, retenons le principe selon lequel, la formation doit mettre l'accent sur la pratique. Aussi, ajoutons que la méthodologie d'enseignement-apprentissage de cette discipline doit être revue et/ou harmonisée pour tenir compte des aspects pratiques de la discipline. Avec les avancées qu'enregistre la didactique, cette perspective est bien envisageable.

D'autres méthodes d'enseignement-apprentissage de l'éducation civique et morale doivent être également intégrées dans les programmes de formation des enseignants. Des suggestions allant dans le sens de la motivation des formés est à prendre au sérieux dans l'enseignement de cette discipline. Il en est de même que l'augmentation du volume horaire pour enseigner et pour évaluer cette discipline qui doit s'imposer à la conscience de tout acteur de l'éducation. Des récompenses à l'endroit du PE ayant fait preuve d'exemplarité au cours de la formation peuvent être mises en jeu pour inciter les uns et les autres à bien se comporter.

Aussi, ajoutons que le formateur de PE doit user de stratégies adaptées pour réussir l'enseignement de l'ECM. Pour ce faire, quatre dimensions constitutives de l'EMC peuvent apporter un souffle nouveau à l'ECM. Nous citons la sensibilité, le droit et la règle, le jugement et l'engagement. Autrement dit, il s'agit de s'appuyer sur une dimension sensible (la sensibilité), une dimension normative (le droit et la règle), une dimension cognitive (le jugement) et une dimension pratique (l'engagement).

La réussite d'une formation est liée aux stratégies mises en œuvre pendant la formation. Dans ces conditions, des méthodes interactives et participatives dans le développement des habiletés ou compétences est la meilleure forme de prévention contre les troubles, la violence radicale et vécus dans nos sociétés actuelles. Il s'agit pour les formateurs dans ce cas, de prendre en compte dans la formation des enseignants, la stratégie qui privilégie les débats et l'étude de cas précis.

De même, nous pensons également que les contenus d'éducation civique et morale doivent prendre en compte les éléments de crise comme les droits liés aux personnes déplacés internes, aux élèves déplacés, aux aspects interculturels, en mettant un accent particulier sur la solidarité, le partage, l'entraide, le patriotisme, etc.

Les formateurs chargés du cours d'éducation civique et morale doivent bénéficier de renforcement de capacités sur les situations d'enseignement-apprentissage liés à cet enseignement.

Conclusion

De tout ce qui précède, il ressort qu'une société ne peut avoir un avenir sans des acquis moraux et civiques conséquents. Du reste, l'éducation civique et morale vise la promotion totale de la personnalité humaine et est censée montrer à tout individu, ce qu'il doit faire dans la société. Cependant, l'éducation civique et morale considérée au départ comme une transmission des connaissances sera bouleversée par les progrès scientifiques : les violences dans les écoles et les crises sociales ne cessent pas, malgré les efforts des enseignants. C'est pourquoi, la formation initiale des professeurs des écoles pour l'enseignement de l'éducation civique et morale à l'école primaire du Burkina Faso est vue comme un moyen pour faire acquérir de bonnes habitudes aux élèves. Il en est de même pour l'évaluation inadaptée des professeurs des écoles en éducation civique. Certes, des difficultés persistent lorsqu'il s'agit d'améliorer les programmes de formation des professeurs des écoles, mais avec l'évolution de la didactique, elles peuvent être vite contenues. C'est dans ce sens que les enquêtés à l'unanimité proposent entre autres de mettre l'accent sur la formation pratique des enseignants et de trouver des outils pour évaluer désormais cette discipline. En somme, retenons que toutes les hypothèses émises au début de cette étude se sont toutes confirmées. Alors, nous pouvons soutenir que pour bien former le citoyen à travers l'éducation morale et civique dans les écoles primaires, il convient de faire de la formation du professeur des écoles à l'INFPE une composante fondamentale.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Paquay, L. [Altet, M.](#) [Charlier, E.](#) [Perrenoud, P.](#) (dirs). *Former des enseignants professionnels*. pp. 43 à 57. De Boeck Supérieur.
- Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactique sociale, Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté, *Tema*, n° 3, pp. 81-99.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 23.
- Baudrit, A. (1997). *Apprendre à deux. Études psychosociales de situations dyadiques*. Paris : PUF. DOI : [10.3917/puf.baudr.1997.01](https://doi.org/10.3917/puf.baudr.1997.01)
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations*. Éditions du Seuil. Paris.
- Bouveau, P., Cerbelle, S., Koudou, O. et Kyelem, M. (2020). Une radioscopie de la formation initiale des enseignants (Primaire et secondaire). Étude comparative sur huit pays. Apprendre. AUF. AFD.

- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, volume (108), 1994. pp. 91-137. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burkina Faso. (2004). Rapport général « Etude nationale prospective « Burkina 2025 ».
- Burkina Faso. Décret n°2007-540/PRES promulguant la loi n°013-2007/AN du 30 juillet portant loi d'orientation de l'éducation.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (2014). *L'acteur et le Système*. Le Seuil. Réédition collection Essais, Paris.
- Décision n°2021-026 du 14 décembre 2021 portant enseignements et évaluations à l'Institut
- Décret n°2007-540/PRES promulguant la loi n°013-2007/AN du 30 juillet portant loi d'orientation de l'éducation.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*, traduit par O. Decroly, Les Empêcheurs de penser en rond, Paris : Le Seuil.
- Elias, Roger, P. Weissberg, Mary U. O. Maurice J. Sarah, J. Parker, V. Megan K. (1997). *Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education : A Comparative Analysis and a View Toward Convergence*. Rutgers University. University of Illinois at Chicago. pp. 248-266.
- Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-27.
- Gauchet, M. (2002). L'École à l'école d'elle-même. *La Démocratie contre elle-même*. Paris. Gallimard. pp. 109-169.
- Godo, M. (2019). *Enseignement-apprentissage et éducation à la citoyenneté à l'école primaire : état des lieux et perspectives*. Mémoire inédit de fin de formation aux fonctions d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré. Koudougou : Ecole Normale Supérieure.
- Greenberg, M. T. & Kusche, C. A. (1997). *Improving Children's emotion regulation and social competence: The effects of the PATHS curriculum*. Paper presented at the annual meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Greenberg, M. T. (1996). The PATHS Project: Preventive intervention for children: Final report to NIMH. Seattle, WA: University of Washington, Department of Psychology
- Husser, A. C. (2016). *L'enseignement moral et civique*. <https://redisco.hypotheses.org/267>
- Kaboré, K. (2022). *L'analyse de pratiques enseignantes des enseignants conseillers dans la formation initiale des professeurs d'école*. Mémoire inédit de fin de formation aux fonctions d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré. Koudougou : Ecole Normale Supérieure.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Éduquer ou périr*. Paris : L'Harmattan.
- Ki-Zerbo, J. (2009). *A quand l'Afrique*. Paris : éditions de l'aube.
- Ki-Zerbo, J. (2010). *Education et développement en Afrique: cinquante ans de réflexion et d'action*. Ouagadougou: fondation Joseph Ki-Zerbo.

- Lamarre, J.-M. (2006). L'éducation civique et morale à l'école est-elle encore possible ?", *Recherche et formation*. (52) DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1212>.
- Larousse (2016).
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Martinetti F. et Loeffel L. (2015). Les valeurs de la République. *Réseau Canopé. Éclairer. 1 Septembre 2015. Parascolaire*.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand. <http://dx.doi.org/10.1037/14359-000> MENA, (1989). *Programmes officiels : 1989-1990*. Ouagadougou : IPB.
- MENAPLN. (2020). *Contenus des programmes de formation initiale des professeurs des écoles*. Burkina Faso.
- Ministère de la justice, des droits humains et de la promotion civique. (2015). *Unité pédagogique sur l'éducation aux droits humains pour la formation initiale des enseignants du primaire*. MJDHPC. Burkina Faso.
- Mole, B. B. F. (2019). L'enseignement apprentissage de l'éducation à la citoyenneté selon l'approche par compétences et le développement des habiletés chez l'apprenant : Cas de la classe de 6ème. *Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement secondaire deuxième grade*. Nations Unies (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme. <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Ouédraogo, L. (2008). *Les contes burkinabè et l'éducation morale au cours moyens (CM) : exemple des contes moose*, Mémoire inédit de fin de formation aux fonctions d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré. Koudougou : Ecole Normale Supérieure.
- Pithon, G. (2017). Quelle éducation morale et civique à l'école ? Pourquoi et comment la mettre en œuvre? *Éducation et socialisation*. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2731>
- Reimers, F. M. (2021). *Former les élèves pour améliorer le monde*. Bureau international d'éducation de l'UNESCO. Éditions Ganndal.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : Presses universitaires de France
- Tyack, D. and Cuban, L. (1997) *Tinkering towards Utopia. A Century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UNESCO (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4 : Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. Paris, France : UNESCO.
- Vandebrouck, F. (2011). *Des technologies pour l'enseignement et l'apprentissage des fonctions du lycée à l'université : activités des élèves et pratiques des enseignants*. Note de synthèse pour une habilitation à diriger des recherches. Université Paris Diderot
- Vincent, G. Courtebras, B. et Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mise au point. *Recherches en didactique*, n° 13, p. 109-136.

- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL, p. 11-50.
- Vygotsky, L.S. (1983). *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*. In Bronckart, J.P. et Wertsch, J.V. (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* Neuchâtel. Delachaux et Niestlé. pp. 95-117.
- Yiogo, P. (2020), *l'éducation civique et morale dans la prévention des crises dans les établissements d'enseignement post-primaire et secondaire dans la ville de Ouagadougou*. Mémoire inédit de fin de formation aux fonctions d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré. Koudougou : Ecole Normale Supérieure.
- Yogo, E., M. (2016). *Une stratégie d'éducation à l'environnement et au développement durable au Burkina Faso : les ateliers d'éducation à l'éthique éco-citoyenne (A3E) à Markoye*. Thèse de doctorat de l'Université Lumière Lyon 2. URL : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2016/yogo_e/pdfAmont/yogo_e_these_udl.pdf.
- Zoma, T. A. (2017) *La contribution de l'éducation familiale, de l'enseignement civique et moral dans la réduction de l'incivisme des élèves au post-primaire et au secondaire dans la ville de Koudougou*. Mémoire inédit de fin de formation aux fonctions d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré. Koudougou : Ecole Normale Supérieure.