

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. Salfó, 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, FASTEUF, FASTEUF, 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, FASTEUF, 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, FASTEUF, 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, FASTEUF, 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 CONTINUITÉ 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

LES OBSTACLES A L'ACQUISITION DE COMPETENCES OPERATIONNELLES EN FORMATION CONTINUE DANS LA CIRCONSCRIPTION D'ÉDUCATION DE BASE (CEB) DE OUAHIGOUYA II

OUEDRAOGO Mangawindin Guy Romuald, OUEDRAOGO Hamadé Rodrigue

Résumé

La formation continue des enseignants fait partie intégrante des moyens mis en œuvre pour améliorer qualitativement le système éducatif. Sa réalisation rencontre des difficultés qui limitent l'acquisition de compétences opérationnelles. L'objectif de la présente étude est d'identifier les obstacles à l'acquisition des compétences opérationnelles par les enseignants à l'issue des activités de formation continue. Nos investigations ont eu lieu dans vingt-cinq (25) écoles de la Circonscription d'éducation de Base de Ouahigouya II. Les résultats révèlent que les obstacles à l'acquisition des compétences opérationnelles sont d'ordres organisationnel, pédagogique et motivationnel. Par conséquent, pour accroître l'efficacité des sessions de formation continue, il est impérieux d'améliorer les conditions matérielles et la méthode pédagogique, mais aussi de tenir compte des besoins individuels de formation.

Mots clés : enseignant, qualité, formation continue, compétences, pratique classe.

Abstract

The in-service teachers training is an integral part of the means implemented to improve the quality of the education system. Its implementation encounters difficulties that limit the acquisition of operational skills. The objective of this study is to identify the obstacles to the acquisition of operational skills by teachers at the end of in-service training activities. Our investigations took place in twenty-five (25) schools in the Basic Education District of Ouahigouya II. The results reveal that the obstacles to the acquisition of operational skills are organizational, pedagogical and motivational. Therefore, to increase the effectiveness of the in-service teachers training sessions, it is imperative to improve the material conditions and the teaching method, but also to take into account individual training needs.

Keywords: teacher, quality, in-service training, skills, classroom practice.

Introduction

La problématique du développement humain a fait l'objet de plusieurs rencontres nationales, sous régionales et internationales (Jomtien en 1990, Dakar en 2000, Icheon en Corée du Sud en 2015). Il en résulte que sans une éducation de qualité, aucun développement humain durable n'est possible. Or la qualité de l'éducation est tributaire de la qualité des ressources humaines qui ne peut s'obtenir que par une bonne politique de formation initiale et continue. Dans toute entreprise qui s'inscrit dans la performance, il n'est pas concevable de fonder toute sa vie professionnelle sur les seules connaissances acquises lors de formation initiale. Cette position est également celle du bureau régional de l'UNESCO en Afrique lorsqu'il déclare :

Il est admis que les progrès de l'éducation dépendent largement de la qualification et de la compétence du personnel enseignant, des qualités humaines, pédagogiques et techniques des enseignants et que la pratique de l'enseignement nécessite des compétences spécialisées acquises par le biais de la formation continue (UNESCO, 1996, p.13).

Au Burkina Faso, la loi 013/AN portant loi d'orientation de l'éducation marque la volonté politique des autorités de développer la formation continue des personnels de l'éducation, notamment les enseignants et les encadreurs pédagogiques. Aussi, l'adoption de la Stratégie Intégrée de Formation Continue des Enseignants et des Encadreurs Pédagogiques (SIFCEEP) 2019-2030 montre-t-elle que la formation continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques fait partie des axes prioritaires des autorités dans leur volonté d'améliorer la qualité du système éducatif.

1. PROBLEMATIQUE

La réforme curriculaire initiée en 2013 par le Ministère de l'Éducation Nationale de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN) entre dans sa phase de généralisation avec l'application des nouveaux curricula au CP1 à compter de l'année scolaire 2022-2023. Cette réforme qui amorce un changement fondamental du système éducatif doit être bien maîtrisée par les différents acteurs en général et les enseignants en particulier. Le changement d'approche pédagogique et de paradigme d'apprentissage commande la mise en œuvre d'un plan de formation continue efficace à l'intention des milliers d'enseignants en service dans les écoles. Il faut donc prendre toutes les dispositions utiles pour renforcer les connaissances et les compétences des enseignants afin que l'espoir suscité par cette nouvelle approche puisse se réaliser.

Le contexte actuel dans l'éducation nationale est marqué également par la mise en œuvre de la Stratégie Intégrée de la Formation Continue des Enseignants et des Encadreurs Pédagogiques (SIFCEEP). L'adoption de cette stratégie vient comme une réponse à la recommandation faite par la cinquième mission conjointe du Plan de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB 2012-2022) qui invitait à mener une réflexion approfondie dans le sens d'élaborer une stratégie efficace et efficiente de la formation continue des enseignants. Cela est encore plus à l'ordre du jour au regard de la crise sécuritaire et ses conséquences qui imposent des compétences nouvelles pour une meilleure prise en charge des enfants en situation

d'urgence. La vision de la SIFCEEP est de parvenir à l'horizon 2030 à un dispositif de formation continue accessible, pertinente, efficace, équitable, inclusive, développant les compétences professionnelles des enseignants et des encadreurs pédagogiques. Cependant, dans le plan triennal 2020-2022 de la SIFCEEP, il était prévu seulement deux cadres de formation pour les enseignants. Il s'agit des journées pédagogiques qui n'ont pas encore eu lieu jusqu'à présent et de la Conférence Pédagogique Annuelle. Or auparavant, les enseignants disposaient de plusieurs cadres pour leur formation continue : les stages de recyclage, les Groupes d'Animation Pédagogique (GAP), les stages de perfectionnement, etc. Face à la réduction des cadres de formation, il est plus qu'urgent de développer des initiatives de nature à minimiser les difficultés inhérentes à la tenue des sessions de formation. Il faut donc réunir les conditions indispensables à même de faire des cadres de formation existants, de réels lieux de ressourcement professionnel.

Depuis 2007, le système éducatif burkinabè est adossé à la loi n°013-2007/AN, portant loi d'orientation de l'éducation. Elle dispose en son article 49 que « les personnels de l'éducation ont droit à une formation continue et/ou à un perfectionnement professionnel. Ils ont le droit de se cultiver et de développer leurs compétences professionnelles ». L'article 50 précise que « l'État définit les plans de formation, les programmes et les contenus d'enseignement et de formation des enseignants et des formateurs. Il assure la formation des personnels de l'éducation. Il veille à l'application des programmes et à la qualité des enseignements et formations, notamment à travers le contrôle et le suivi-évaluation sur le terrain ». Faire de la formation continue un droit exige que l'on mette les moyens qu'il faut pour garantir l'efficacité des cadres de formation.

Un autre fait qui caractérise le contexte actuel de la formation continue des enseignants est la fusion des Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB). En effet, à travers l'arrêté N°2021-290/MENAPLN/SG du 31 août 2021 portant réaménagement des CEB, la commune de Ouahigouya est passée de 4 à 2 CEB. Cette mesure a occasionné une augmentation considérable du nombre d'enseignants dans les CEB. De moins de deux cents (200) enseignants, la CEB de Ouahigouya II est passée à plus de six cents (600) enseignants selon les statistiques de la CEB 2021-2022. L'organisation des sessions de formation avec un nombre aussi élevé d'enseignants comporte des contraintes et peut compromettre l'acquisition de compétences opérationnelles chez les bénéficiaires, eu égard aux moyens très limités mis à la disposition des CEB.

Tableau 2 : Répartition des enseignants selon l'emploi et le statut

| Emploi Statut | IAC ¹⁵ | | | PE ¹⁶ | | | AUTRES | | | TOTAL | | |
|------------------|-------------------|----|-----|------------------|-----|-----|--------|----|----|-------|-----|-----|
| | F | H | T | F | H | T | F | H | T | F | H | T |
| Public | 26 | 05 | 31 | 321 | 180 | 501 | 00 | 00 | 00 | 351 | 206 | 557 |
| Privé | 41 | 29 | 70 | 11 | 08 | 19 | 08 | 18 | 26 | 60 | 55 | 115 |
| Total | 67 | 34 | 101 | 332 | 188 | 520 | 08 | 18 | 26 | 411 | 261 | 672 |

Source : données statistiques de la CEB de Ouahigouya 2021-2022

Enfin, le contexte est marqué par un faible engagement des enseignants pour la formation continue. Il ressort dans bien des études que la conférence pédagogique jadis cadre par excellence de ressourcement pédagogique est loin d'atteindre ses objectifs aujourd'hui. Selon Belemgngré (2018) le sérieux a quitté le camp et a fait place à une récréation organisée. Elle renchérit en disant que tout l'enthousiasme se trouve désormais dans les perdiem servis. Cette opinion est partagée par Yaméogo (2017) quand il parle de « folklorisation des conférences ». Abordant les forces et les faiblesses de la formation continue, la SIFCEEP (2019-2030) relève un faible réinvestissement des acquis des formations. Ce faible niveau pourrait être la conséquence d'une non acquisition de compétences opérationnelles par les enseignants lors des sessions de formation à leur intention. Il n'est pas rare de rencontrer des enseignants qui, au sortir d'une conférence pédagogique ne se rappellent même plus du thème qui a été développé, encore moins des activités d'apprentissage qui ont été proposées. La motivation d'améliorer ses compétences à l'occasion de ces cadres de formation continue est reléguée au second plan.

Selon l'OCDE, la formation continue est « l'ensemble des activités qui développent les compétences, les connaissances et l'expertise d'un individu, sous forme de cours, conférences, ateliers, séminaires, programmes de qualification, observation de visite d'écoles, participation à des réseaux d'échanges d'expériences, échanges entre pairs, recherche individuelle ou collective... ». La formation continue se présente comme un moyen d'amélioration des connaissances et des compétences des enseignants. Cependant, au Burkina Faso le constat est que les cadres de formation sont de plus en plus rares et le peu d'occasions de formation qui existent encore laissent une faible plus-value dans les pratiques enseignantes. Nous en voulons pour preuve l'implémentation de l'approche ASEI-PDSI¹⁷. En effet, expérimentée de 2008 à 2011 dans quatre (4) provinces, cette démarche qui ambitionne d'améliorer les résultats scolaires en mathématiques et en sciences, n'a jamais connu une application effective et efficace

¹⁵ Instituteur Adjoint Certifié ; ils sont en train d'être reversés dans le corps des professeurs des écoles

¹⁶ Professeur des écoles

¹⁷ Activity (activité), Student (apprenant), Experiment (expérience), Improvisation (improvisation-contextualisation)-Plan(planifier), Do(faire), See(voir), Improve(améliorer)

jusqu'à l'arrivée d'une nouvelle approche, l'API¹⁸. De nombreuses sessions de formation ont été initiées mais le réinvestissement était très en deçà des attentes. Belemgné (2018, p : 28) soutient à cet effet, qu'en lieu et place d'une vraie formation, il a été surtout question d'informations. Les enseignants repartent seulement avec des instructions d'appliquer une démarche dont ils n'ont que des notions partielles.

Au demeurant, pour parler du réinvestissement, il nous paraît plus judicieux de nous interroger d'abord sur l'effectivité de l'acquisition de compétences lors des sessions de formation continue au regard des conditions actuelles de leur organisation. En effet, le niveau d'acquisition de compétences est très en deçà des attentes, en témoigne le sort qui a été réservé à l'approche ASEI-PDSI. Qu'est-ce qui peut expliquer cette situation ? Pour répondre à cette question, nous avons interrogé certains aspects qui peuvent être des obstacles pour une acquisition effective des compétences opérationnelles lors des sessions de formation. En effet, l'acquisition des compétences est la condition sans laquelle on ne pourrait envisager un réinvestissement dans les pratiques de classe.

2. APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIE

2.1. CADRAGE THEORIQUE

Les théories qui éclairent sur les meilleures dispositions à prendre pour assurer l'efficacité d'une formation qu'elle soit initiale ou continue déterminent trois facteurs qui sont d'ordre matériel ou organisationnel, d'ordre pédagogique et d'ordre motivationnel. L'andragogie qui selon John Dewey (1950) est l'art et la science d'enseigner les adultes, nous a permis d'analyser les résultats auxquels nous sommes parvenus à l'issue de cette étude. En effet, la formation continue des enseignants fait appel aux principes de l'andragogie qui commandent que l'organisation intègre des contenus et des modalités qui tiennent compte du fait que le public cible se compose d'adultes. Pour réussir la formation des enseignants une attention soutenue doit être accordée aux domaines de l'organisation matérielle des sessions, de l'approche pédagogique adoptée par les formateurs et des motifs d'engagement en formation des enseignants. L'ingénierie de formation nous enseigne que le formateur-andragogue doit proposer, inviter, motiver, organiser en laissant toujours à l'apprenant le libre arbitre. Comme le soutient fort à propos Lemaire (2005, p. 300), l'andragogue doit maîtriser trois (3) systèmes. Il s'agit du système cognitif qui se déroule autour des connaissances, du système affectif qui est la motivation et du système métacognitif qui s'intéresse à l'expérience. C'est ainsi que notre analyse s'est orientée sur les obstacles en lien avec les conditions matérielles, pédagogiques et motivationnelles. Il faut trouver des cadres appropriés, une bonne répartition des enseignants dans les sites, une approche pédagogique qui mette l'apprenant au centre de la formation et une prise en compte des besoins réels en formation des enseignants. Herzberg (1959) détermine certains facteurs qui ne sont pas sources de motivation mais leur absence peut conduire à une insatisfaction. Ces facteurs dits d'hygiène dans le contexte de la formation continue des enseignants peuvent se résumer aux conditions matérielles et d'organisation. Les salles qui

¹⁸ Approche Pédagogique Intégratrice

accueillent les participants, la disponibilité des places assises, la dotation du cahier de participant, le nombre de participants par atelier ou site, la rétribution servie sont autant de facteurs qui ont sans nul doute un impact sur l'engagement de l'enseignant et sur l'acquisition de compétences opérationnelles grâce à la formation. En effet, pour faire de la formation continue des enseignants un creuset d'enrichissement professionnel, des dispositions idoines doivent être prises en prêtant une attention aux conditions d'organisation.

2.2. MÉTHODOLOGIE

L'analyse des obstacles a nécessité une démarche s'inscrivant dans une approche mixte. Elle a consisté en l'analyse de certains ouvrages, programmes et stratégies du système éducatif d'une part et en des questionnaires aux enseignants appelés professeurs d'écoles, mais aussi des entretiens avec des formateurs et des responsables déconcentrés de l'éducation d'autre part. C'est donc dire que ce travail est bâti à partir d'informations qualitatives et quantitatives. La revue documentaire a eu pour principaux supports des mémoires et des ouvrages qui ont traité de la formation en général et de celle des enseignants en particulier.

Deux outils principaux ont été élaborés pour la collecte des données auprès des personnes enquêtées. Il s'agit du guide d'entretien et du questionnaire. Le guide d'entretien est adressé au Directeur provincial, au Chef de la circonscription et à cinq (5) encadreurs-formateurs choisis parmi les plus anciens de la CEB. Quant au questionnaire, il a été renseigné par soixante-quinze (75) enseignants choisis dans vingt-cinq (25) écoles tirées au sort. Dans chaque école de l'échantillon, le choix s'est porté sur les trois (3) enseignants les plus anciens au poste dans l'idée de tirer un supplément d'information de leurs expériences en matière de formation continue.

Tableau 1 : Échantillon de recherche et outils

| | Échantillon | Outil |
|------------------------|-------------|-------------------|
| DPEPPNF | 1 | Guide d'entretien |
| CCEB | 1 | Guide d'entretien |
| Formateurs | 05 | Guide d'entretien |
| Professeurs des écoles | 75 | Questionnaire |
| Total | 82 | |

Source : données recueillies sur le terrain, mars 2002

Le dépouillement a été manuel.

3. RESULTATS ET DISCUSSION

3.1. RESULTATS

L'enquête réalisée auprès des enseignants, des formateurs, du Chef de la circonscription d'éducation de base et du Directeur provincial de l'éducation préscolaire, primaire et non formelle ainsi que l'analyse documentaire nous permettent de présenter les résultats suivants

3.1.1. LES OBSTACLES D'ORDRE ORGANISATIONNEL

Il est question dans ce volet de relever les obstacles d'ordre matériel et organisationnel qui constituent des freins à la bonne acquisition de compétences opérationnelles. 92% des enseignants ont trouvé que les salles de classe faisant office de salle de formation sont exigües. Ils ont relevé le caractère inadapté des places assises, à savoir les tables-bancs des élèves. En effet, 86,66% ont soutenu qu'il est inconfortable pour des adultes de s'asseoir pendant des heures sur des bancs conçus pour des écoliers. Ce point de vue a été soutenu par les 10 formateurs ainsi que le Chef de Circonscription d'Éducation de Base (CCEB) et le Directeur Provincial de l'Éducation Préscolaire Primaire et Non Formelle (DPEPPNF). Ils ont déclaré que certains enseignants sont obligés de suivre les travaux en plénière par les fenêtres. En plus d'être inadaptées, les places assises sont en nombre insuffisant. Les instructions relatives à l'organisation de la conférence annuelle pédagogique des enseignants prévoient soixante-quinze (75) enseignants par site. Une bonne partie des enquêtés ont relevé l'absence de cahier du participant lors des formations. A la question de savoir si du matériel audio-visuel est mis à la disposition des CEB pour réussir les formations, le premier responsable de la CEB ainsi que le Directeur provincial ont répondu par la négative. Les enseignants ont également relevé l'absence de ce matériel. Le premier responsable de la Circonscription d'Éducation de Base a mentionné le fait que les frais d'organisation servis dans la cadre de la conférence sont destinés à la location d'une salle pour les cérémonies d'ouverture et de clôture. Les autres dépenses y afférentes ne sont pas prises en compte.

En somme, l'exiguïté des salles de classe, l'inadaptation et l'insuffisance des places assises, l'absence de cahier du participant et l'absence de matériel audio-visuel sont autant d'obstacles qui influencent négativement l'acquisition de compétences opérationnelles par les enseignants.

3.1.2 LES OBSTACLES D'ORDRE PEDAGOGIQUE

La non maîtrise des aspects pédagogiques par les formateurs peut rendre infructueuse une formation. Il ressort de notre enquête que la principale méthode utilisée par les formateurs est la méthode transmissive. 94,66% des enseignants enquêtés l'ont relevée. La question de la maîtrise des contenus de formation par les formateurs a été également évoquée. Il faut noter que 72% des enseignants enquêtés ont déclaré que les formateurs ne maîtrisent pas les contenus et cela se traduit par des tâtonnements lors des communications. Cette opinion a été confirmée partiellement par les formateurs qui se justifient en soutenant que c'est souvent à deux jours de la formation qu'ils reçoivent les modules de formation. Ils ne disposent donc pas de temps pour se les approprier. Ils ont déploré également l'absence d'une formation des formateurs avant de

les commettre à la tâche de former les enseignants. En ce qui concerne la réception des Termes De Référence (TDR), 77,33% des enseignants affirment ne les avoir jamais reçus. Ils arrivent donc à la formation sans faire au préalable des recherches exploratoires sur les contenus qui seront dispensés.

En résumé, nous relevons que des obstacles pédagogiques existent. Ce sont principalement l'utilisation de la méthode dogmatique ou transmissive, la non maîtrise des contenus de formation par les formateurs et l'absence de TDR pour orienter les enseignants à l'avance.

3.1.3. LA PLACE DE L'ENSEIGNANT DANS LA PREPARATION ET LA MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION

La prise en compte des besoins en formation des enseignants est inéluctablement un moyen de parvenir à une bonne acquisition des compétences opérationnelles. C'est ce que nous avons voulu vérifier auprès des enquêtés. 97% des enseignants l'ont confirmé. Pour eux, leur engagement en formation est tributaire de la prise en compte de leurs besoins en matière d'apprentissage. En plus, 97% d'eux ont soutenu que la pertinence des contenus est un élément fondamental dans leur engagement en formation. Cela a été confirmé par 7 formateurs et le CCEB. Par ailleurs, 98,66% des enseignants qui ont répondu au questionnaire lient leur engagement en formation à la possibilité de réussir à un examen ou concours professionnel. Cette opinion est confirmée par une étude menée par des consultants nationaux en 2013. Cette étude a relevé le manque d'arrimage entre les acquis de la formation continue et l'évolution dans la carrière professionnelle comme un élément qui impactent négativement l'engagement des enseignants en formation (SIFCEEP 2019-2030, p.15).

En définitive, l'enquête sondage nous a permis de collecter des informations. Les enquêtés ont donné leur opinion sur les obstacles auxquels ils sont confrontés dans le cadre de la formation continue. Les principaux déterminants de leur engagement en formation sont l'adéquation des contenus de formation avec leurs besoins et un dispositif de formation adapté ; d'où l'importance d'associer les bénéficiaires à l'organisation des sessions de formation.

3.2. DISCUSSION DES RESULTATS

3.2.1. DES OBSTACLES D'ORDRE ORGANISATIONNEL

Toutes les barrières inhérentes à l'organisation matérielle de la formation impactent la participation active des enseignants à la formation. Ces obstacles peuvent être considérés comme des facteurs d'hygiène. D'emblée, ils n'assurent pas une bonne acquisition des compétences. En effet, lorsque les enseignants sont obligés de suivre une formation dans les salles de classes exigües et sur des bancs d'écoliers, ils ne sont pas dans de bonnes dispositions pour apprendre. Ces conditions organisationnelles délétères conduisent au manque d'intérêt pour la formation, impactant négativement l'acquisition de compétences opérationnelles. Cette perception est confirmée par Carré (1999). En effet, à propos des déterminants qui poussent un adulte à entrer en formation, il trouve que l'un des motifs intrinsèques à l'engagement en formation est hédonique. Les conditions pratiques de formation et l'ambiance qui y prévaut

peuvent amener l'apprenant à transcender les difficultés inhérentes à cette formation pour apprendre réellement. Autrement, si les conditions organisationnelles sont favorables, les enseignants parviendront à apprendre lors des sessions de formation continue. Par contre, lorsque les contenus de formation et le dispositif organisationnel sont imposés à l'enseignant, celui-ci n'apprendra rien s'il ne trouve ni son intérêt, ni son confort. Dans de telles conditions, la préoccupation des participants serait de s'inscrire sur les listes de présence pour satisfaire à l'obligation administrative de participer à la formation. Il convient par conséquent de mettre en œuvre une ingénierie de formation qui répond aux exigences des principes de l'andragogie.

D'ailleurs, l'absence de certains outils de formation tels que les termes de référence traduit la non prise en compte de l'ingénierie de la formation pour adulte. La mise à disposition des TDR de la session permet aux participants de se préparer à l'avance et accroît l'efficacité de la formation. En effet, lorsque les enseignants disposent des TDR à temps utile, ils peuvent anticiper dans la réflexion sur les thématiques qui seront développées, toute chose qui soutiendra leur participation active. À contrario lorsque c'est le jour de la formation que l'on découvre les ressources et les activités de formation, il est difficile pour l'enseignant de s'approprier les contenus de manière optimum.

Le non-respect de l'ingénierie de la formation et la non prise en compte des conditions organisationnelles de la formation sont des facteurs qui influencent négativement l'acquisition de compétences opérationnelles.

3.2.2. DES OBSTACLES D'ORDRE PÉDAGOGIQUE

Dans une démarche andragogique, l'apprenant doit être au centre de la formation. Cependant, le constat montre qu'il n'en est pas toujours ainsi. Chez les adultes, l'utilisation de la méthode transmissive ne favorise pas une bonne assimilation des connaissances. Il faut évidemment tenir compte de chaque apprenant qui est singulier dans l'objectif qu'il vise, son itinéraire d'apprentissage et ses motivations en matière d'apprentissage en lien avec ses projets professionnels. L'andragogie prône l'implication de l'apprenant dans le processus de préparation et de mise en œuvre de la formation. Cette implication ne peut se faire en adoptant la méthode transmissive qui fait du formateur le seul détenteur du savoir. Il est nécessaire de tenir compte de l'utilité des contenus pour l'apprenant adulte. Celui-ci ayant déjà une expérience professionnelle, il préfère apprendre ce qui lui servira pour son perfectionnement professionnel et pour son projet de carrière. Du reste, l'absence des TDR ne permet pas à l'enseignant de s'imprégner des objectifs de la formation et de se préparer conséquemment. Une telle situation peut limiter fortement sa participation et ses apprentissages.

Par ailleurs, le profil du formateur doit reposer sur plusieurs caractéristiques toutes importantes, notamment sa formation professionnelle de base, son expérience dans le rôle de formateur, sa capacité à maîtriser l'ingénierie de formation adoptée, sa capacité d'écoute active, sa confiance en l'autre et en soi, sa capacité de transformer chaque difficulté en outil de formation entre autres. Il est donc cette personne qui, s'appuyant sur son expérience, met les apprenants au centre de l'activité de formation. Il revient aux formateurs de créer les conditions pédagogiques

pour la réussite de la formation. Cette réussite tient compte de la personnalité de chacun, pousse chacun à se remettre en cause et à développer la confiance dans les relations professionnelles. Dans une formation andragogique, le formateur propose, invite, motive, organise mais laisse toujours à l'apprenant le libre arbitre dans ses décisions. Cette façon de faire est antinomique avec la méthode transmissive qui est la plus utilisée lors des sessions de formation. Le non-respect des principes pédagogiques pour adultes contribue sans doute à limiter l'acquisition des compétences par les enseignants. En somme, l'andragogie préconise que le formateur joue le rôle de facilitateur. Cela lui permet de jouir d'une certaine confiance vis-à-vis des apprenants. L'utilisation d'une méthode adaptée et une bonne appropriation des contenus de formation sont des gages d'une acquisition satisfaisante de compétences opérationnelles par les apprenants.

3.2.3. LA PLACE DE L'ENSEIGNANT DANS LA PREPARATION ET LA MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION

L'approche andragogique nous éclaire sur ce qui pousse un adulte à entrer en formation. La motivation des apprenants est un élément central en andragogie. L'adulte a besoin de savoir ce qu'il apprend et à quoi cela lui servira. Il faut donc mettre tout en œuvre afin qu'il trouve son compte dans la formation. Pour que le formateur puisse mener à bien la formation, il doit maîtriser les systèmes cognitif, métacognitif et affectif en jeu au regard du profil de l'apprenant. Le système affectif enseigne que l'adulte réagit mieux à la motivation intrinsèque qu'à des exhortations externes. La prise en compte des besoins de formation contribue nettement à rendre une formation féconde. S'il est évident que nul n'est mobilisé en dehors de ses intérêts, il incombe de tenir compte des aspects en lien avec la motivation à s'engager en formation si l'on veut faire de la formation continue un puissant moyen d'acquisition des compétences. Il faut donc recourir à la démarche andragogique qui fait de la formation une œuvre d'art dans laquelle, l'apprenant est l'auteur du succès et le formateur le moteur de la réussite. La formation andragogique apporte à tous les actants le goût du travail organisé, le partage de responsabilité, la reconnaissance des expériences et l'harmonie avec l'environnement. L'adoption d'une démarche participative contribue à la prise en compte des besoins des enseignants en formation. Prendre en compte les besoins en formation de ces derniers, c'est susciter en eux le plaisir d'apprendre (Carré, 1999).

Considérée comme le moyen par excellence pour améliorer les compétences, la formation continue des enseignants se heurte à beaucoup d'obstacles. Il est impérieux de trouver des moyens pour les surmonter. C'est à ce prix que les cadres de formation institués par les systèmes éducatifs pour booster la qualité de l'éducation pourront accroître leur efficacité.

Conclusion

Au terme de la recherche, il ressort que des obstacles existent dans le déroulement des plans de formation continue des enseignants organisés par le ministère en charge de l'éducation nationale au Burkina Faso. Ces obstacles empêchent les participants aux sessions de formation d'acquiescer des compétences opérationnelles susceptibles de bonifier leur pratique classe. Sur le plan organisationnel nous avons noté la mauvaise qualité des salles abritant les sessions de formation, l'insuffisance de ressources financières et logistiques pour l'organisation, les surcharges dans les salles inadaptées et l'absence du cahier du participant. Tous ces éléments constituent un frein à une bonne acquisition des compétences. La prédominance de la méthode transmissive, l'inexistence de TDR pour les apprenants, la non maîtrise des contenus de formation se traduisant par des tâtonnements de la part des formateurs, sont des entraves qui inhibent la bonne acquisition des compétences opérationnelles. Face à ces obstacles, il est impérieux de prendre en compte dans une large mesure, les besoins de formation des enseignants. Ainsi, les enseignants deviendront plus résilients devant les contraintes d'ordre matérielles et pédagogiques. Bien motivés, les enseignants trouveront les forces nécessaires pour transcender les insuffisances inhérentes à l'organisation pour tendre vers une meilleure assimilation des contenus de formation et leur transfert dans la pratique de classe. La problématique de la formation continue des enseignants est aujourd'hui au centre des débats sur la qualité de l'éducation au Burkina Faso. A l'évidence, la qualité des ressources humaines est fortement tributaire de la qualité de la formation initiale, mais elle ne peut être maintenue que par une formation continue de qualité. C'est pourquoi la qualité de l'éducation dépend de l'efficacité de la formation continue. Cela est d'autant plus vrai que la connaissance et la compétence exigent une mise à jour permanente chez l'enseignant.

Référence bibliographique

- Altet, M. (1996), La formation professionnelle des enseignants, vol n°1, Paris, PUF, p.176 à 216
- Carré, P., (1999), La formation continue des enseignants est-elle utile ? Paris, PUF
- John Dewey, (1950), l'art et la science d'enseigner,
- Ki-Zerbo, J. (2005), La mesure du droit à l'éducation : tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso, Karthala, p.153
- Lemaire, (2005), du formateur à l'andragogue vers la réussite partagée formateur-apprenant, p.300
- Capitaine, J, L. (2011), Profession : formateur, les Éditions Demos, p.119
- Yaméogo, (2017), La problématique de la formation continue des enseignants du primaire dans un contexte de suppression des groupes d'animation pédagogiques au Burkina Faso : états des lieux, enjeux et perspectives, Koudougou, ENSK, p.96
- Belemgngré, S., (2018), Dispositif de formation continue des enseignants du primaire : État des lieux et perspectives. Cas de la province du Boulkiemdé, Koudougou, ENS/UK, p.113
- Loi 013/AN du 30 juillet 2007, portant loi d'orientation de l'éducation
- Décret 2021-0250/PRES/PM/MENAPLN portant organisation du Ministère de l'éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales.
- Arrêté n°2021-290/MENAPLN/SG portant réaménagement des CEB du 31 août 2021
- Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB) 2012-2021
- Stratégie Intégrée de la Formation Continue des Enseignants et des Encadreurs Pédagogiques (SIFCEEP) 2019-2030
- Plan d'action triennal de la SIFCEEP (2022-2022) www.OCDE.com