

# **RASEF**

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



**N°3, Décembre 2023**

**ISSN 2756-7370 (Imprimé)**

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

**01 BP 1479 Ouaga 01**

**Site: [www.revue-rasef.org](http://www.revue-rasef.org)**

**Email: [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)**

**Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024**



**RASEF N° 3, Décembre 2023**



ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



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

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



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

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

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

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

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: [www.revue-rasef.org](http://www.revue-rasef.org)

Email: [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024

## **DIRECTION DE LA REVUE**

### **Directeur de Publication**

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

### **Directeur de Publication Adjoint**

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

### **Directeur de la revue**

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

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

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

### **Rédacteur en chef**

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

### **Rédacteur en chef adjoint**

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

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

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

### **Assistants à la rédaction**

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

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

## **COMITÉ SCIENTIFIQUE**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **COMITÉ DE LECTURE**

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

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

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

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

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

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEUF, 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,  
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, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,  
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,  
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),  
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,  
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,  
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,  
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,  
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,  
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

### **COMITÉ DE RÉDACTION**

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,  
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,  
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,  
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,  
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
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, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,  
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,  
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

#### **ASSISTANTES**

DIOUF Salimata,  
THIAM Ndèye Fatou.



## Table des matières

ÉDITORIAL .....	11
« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT » .....	11
ESSONO EBANG Mireille.....	11
RÉFORMES SCOLAIRES ET ACTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE AVEC UNE CELLULE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE AU SÉNÉGAL .....	12
DIÉDHIYOU Serigne Ben Moustapha, NASSALANG Jean-Denis, MERNA Jane Eulentin, WADE Astou .....	12
COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET DIDACTIQUE DE LA RÉCEPTION DES TEXTES EN CLASSE DE FRANÇAIS : ANALYSE DE QUELQUES LEÇONS DE LECTURE MÉTHODIQUE AU SECONDAIRE CAMEROUNAIS. ....	28
BILO'O Hélène.....	28
À PROPOS DE LA DIDACTIQUE AU GABON : MON RÉCIT .....	40
DEMBA Jean Jacques.....	40
ÉTUDE COMPARATIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DES PROFESSEURS FORMÉS ET NON FORMÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN COURS D'ANGLAIS AU BURKINA FASO .....	50
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, BATIONO Jean-Claude .....	50
PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : CAS DES SPÉCIALITÉS DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL TECHNIQUE TERTIAIRE AU BURKINA FASO .....	62
ZINGUÉ Di, ZAGARÉ Wénégouda, TIENDREBÉOGO Ousséni .....	62
L'EFFICACITE DES PRATIQUES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GÉOGRAPHIE AU SECONDAIRE .....	77
SOMÉ Walièma Éric, TRAORÉ Amadou Tiémoko.....	77
ANALYSE COMPARÉE DES CURRICULA DE FORMATION AVANT ET APRÈS L'UNIVERSITARISATION DE L'INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT ET DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN (ISSDH) .....	90
PAKODE Sakré, KYELEM Mathias, SAWADOGO Amidou .....	90
DÉVOLUTION DE LA SITUATION AUX APPRENANTS DANS LA PHASE D'INTRODUCTION DE LA SÉANCE DE LECTURE EN CLASSE DE SECONDE .....	105
MBENGUE Bounama.....	105
LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LA DICTÉE À L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL DU GRAND LOMÉ OUEST AU TOGO .....	120
AWOKOU Kokou, KPANTE Ounone, TABATI Tchilabalo.....	120
LA QUESTION DE LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE DANS LES LYCÉES : CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN FRANCE ET AU SÉNÉGAL .....	138
DIA Ibrahim Samba Mody.....	138
UN MODÈLE PRÉCURSEUR POUR ÉTAYER L'ENSEIGNEMENT DE LA COULEUR DES OBJETS EN OPTIQUE PAR LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION .....	153
ZONGO Issa, ZOUNDI Christian.....	153
EFFET DE L'UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE SUR LES APPRENTISSAGES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU BURKINA FASO ..	169
KABORÉ Issa, NANA Brigitte, SAWADOGO Amidou .....	169

REPRÉSENTATIONS ET OBSTACLES Á L'INTÉGRATION DES RESSOURCES NUMÉRIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS EN COURS DE GÉOGRAPHIE AU SÉNÉGAL .....	181
THIARÉ Mamadou, BÂ Amadou Tidiane, DIONE Djibril.....	181
PROBLÉMATIQUE DE L'ATTRITION DES ENSEIGNANTS : QUELS MÉTIERS ALTERNATIFS ET/OU COMPLÉMENTAIRES AU MÉTIER D'ENSEIGNEMENT AU SÉNÉGAL .....	193
FAYE Cheikh, SÈNE Aliou, BA Djibrou Daouda, CISSÉ Aminata, BA Aissata, NDIAYE Bilguiss, TIMÉRA Mamadou Bouna .....	193
ÉDUCATION RELIGIEUSE ET LAÏCITE AU SÉNÉGAL : CONTRIBUTION Á LA CITOYENNETÉ.....	209
KHOUMA Seydou.....	209
PAR DELÁ LE CLASSICISME DU XVIIÈME SIÈCLE FRANÇAIS : SUBLIMER <i>LE CID</i> DE PIERRE CORNEILLE .....	227
OUIGNON Hodé Hyacinthe, AKAKPO Ablavi Rose, HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, TOSSOU Okri Pascal .....	227
LES RAISONS DE LA FAIBLE FRÉQUENTATION DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES DANS LA VILLE DE KOUDOUGOU .....	243
KABORÉ Sibiri Luc .....	243
SITUATION D'URGENCE DANS LA RÉGION DU CENTRE NORD AU BURKINA FASO : QUELS SONT LES FACTEURS DE SCOLARISATION DES ENFANTS AFFECTÉS PAR LA CRISE SÉCURITAIRE ?.	254
BOLY Dramane, YAOGO Elysé.....	254
LISTES DES AUTEURS.....	268

## ÉDITORIAL

### « HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »

ESSONO EBANG Mireille<sup>1</sup>

Chers lecteurs et lectrices de la Revue africaine des sciences de l'éducation et de la formation (RASEF), nous sommes ravis de vous présenter le troisième numéro de notre revue, une édition qui incarne la diversité et la profondeur des questions éducatives abordées par la communauté académique africaine. Pour ce numéro, les articles sélectionnés témoignent de la richesse des recherches en cours dans le domaine des sciences de l'éducation sur le continent. Avec plus d'une dizaine d'articles, les auteurs explorent des problématiques de la recherche en Afrique et ailleurs.

Ce numéro recense une variété de sujets qui couvrent l'ensemble du spectre éducatif, de la salle de classe à la gestion des réformes scolaires. De l'expérience de recherche innovante sur les réformes scolaires à l'analyse approfondie des pratiques d'enseignement, chaque article offre une perspective unique et précieuse.

Un autre point porte sur l'enseignement et l'évaluation sous l'œil de la recherche. Les auteurs nous guident à travers des investigations approfondies, telles que l'étude comparative des pratiques enseignantes à l'efficacité des pratiques d'évaluation formative. Ces contributions éclairent les enjeux actuels de l'enseignement et de l'évaluation dans des contextes éducatifs variés.

Le rôle de l'éducation dans la société est également exploré, qu'il s'agisse de la question délicate de la laïcité, de la problématique de l'attrition des enseignants, ou de la situation d'urgence dans certains pays en Afrique. Ces articles nous encouragent à réfléchir profondément aux liens complexes entre éducation, citoyenneté et crises sociales.

Dans un monde en constante évolution, nous examinons également l'impact de la technologie sur l'éducation physique et sportive, ainsi que les obstacles à l'intégration des ressources numériques chez les enseignants dans le contexte africain.

La RASEF continue de servir de catalyseur pour le dialogue et la collaboration au sein de la communauté éducative africaine. Nous invitons nos lecteurs à s'engager activement dans ces discussions, à partager leurs idées et à contribuer à l'enrichissement continu de notre compréhension collective de l'éducation en Afrique.

Nous remercions chaleureusement les auteurs, les évaluateurs, et tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce numéro. Votre engagement à promouvoir la recherche éducative de qualité en Afrique est inestimable. Nous espérons que ce numéro de la RASEF suscitera des réflexions profondes et inspirera de nouvelles avenues de recherches et de pratiques éducatives en Afrique.

Bien cordialement.

---

<sup>1</sup> Enseignante chercheuse au Gabon, Vice-Présidente chargée de la recherche au RACESE

TIENDREBÉOGO Ousséni

**PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE  
PAR COMPÉTENCES : CAS DES SPÉCIALITÉS DU BACCALAURÉAT  
PROFESSIONNEL TECHNIQUE TERTIAIRE AU BURKINA FASO**

**ZINGUÉ Di, ZAGARÉ Wénégouda, TIENDREBÉOGO Ousséni**

**Résumé**

Le système éducatif burkinabè est peu performant malgré les investissements colossaux que l'État lui consent, soit 17,4% du budget de l'État en 2020, 18,7% en 2021 et 19,3% en 2022. Dans la recherche des enseignements et des formations de qualité, les autorités du pays ont procédé à une réforme curriculaire en introduisant l'Approche par compétences (APC) dans le secteur de l'Éducation/Formation. Toutefois, la mise en œuvre de la réforme connaît des problèmes au niveau de l'enseignement et de l'évaluation selon les principes de l'APC. Ces problèmes nous interpellent quant à la mise en œuvre efficace de la réforme en vigueur à la rentrée scolaire 2022-2023 dans les classes 6<sup>ème</sup> et 2<sup>nde</sup>. C'est dans ce contexte que nous avons entrepris de mener une réflexion sur l'analyse des pratiques enseignantes dans la mise en œuvre de l'approche par les compétences dans l'EFTP en ce qui concerne les spécialités du baccalauréat professionnel technique tertiaire au Burkina Faso. Cette recherche a privilégié la méthode mixte qui associe le quantitatif et le qualitatif. Les résultats de l'enquête mettent en lumière les difficultés de la mise en œuvre de l'APC dans les spécialités du baccalauréat professionnel tertiaire. Des suggestions et propositions ont été faites pour une mise en œuvre réussie de la réforme dans les spécialités du Baccalauréat professionnel tertiaire.

**Mot clés :** pratiques enseignantes, approches par les compétences, curricula, baccalauréat professionnel, enseignement et formation techniques et professionnels.

**Summary**

Burkina Faso's education system is performing poorly, despite the colossal investments the government is making in it: 17.4% of the state budget in 2020, 18.7% in 2021 and 19.3% in 2022. In the quest for quality education and training, the country's authorities have introduced a curricular reform based on the Competency-Based Approach (CBA) in the Education/Training sector. However, the implementation of this reform is encountering problems in terms of teaching and assessment according to CBA principles. These problems call into question the effective implementation of the reform in force at the start of the 2022-2023 school year in classes 6th and 2nd. It is against this backdrop that we set out to analyze teaching practices in the implementation of the competency-based approach to EFTP in the specialties of the tertiary technical vocational baccalaureate in Burkina Faso. This research favored the mixed method, combining quantitative and qualitative research. The results of the survey highlight the difficulties of implementing CBA in the specialties of the tertiary vocational baccalaureate. Suggestions and proposals were put forward for successful implementation of the reform in Tertiary vocational baccalaureate specialties.

**Keywords:** teaching practices, competency-based approaches, curricula, vocational baccalaureate, technical and vocational education and training.

## Introduction

Le système éducatif burkinabè n'est pas performant malgré les investissements colossaux que l'État lui consent, soit 17,4% du budget de l'État en 2020, 18,7% en 2021 et 19,3% en 2022 (DGESS/MENAPLN, 2021/2022). Dans la recherche des enseignements et des formations de qualité, les autorités politico-administratives ont procédé à une réforme curriculaire en introduisant l'APC dans le secteur de l'Éducation/Formation. Cette réforme du système éducatif vise à mettre en place une formation plus adaptée, plus cohérente et fonctionnelle, accessible à toutes les couches sociales, tout en formant l'apprenant à devenir un homme et un citoyen capable de se prendre en charge et de contribuer au développement socioéconomique et culturel de son pays. À ce titre, la formation professionnelle, par son caractère multidimensionnel et transversal, constitue un levier dans la mise en œuvre de cette réforme.

Aujourd'hui, les pratiques enseignantes dans les spécialités du Baccalauréat professionnel (Bac Pro) tertiaire n'intègrent pas les principes de l'APC dues à de nombreuses difficultés telles que l'insuffisance de formation des enseignants à l'exploitation des référentiels. Ainsi, le choix du thème de réflexion est motivé par des raisons sociales, didactiques et pédagogiques. Les raisons sociales concernent la sensibilisation des acteurs de l'éducation à l'importance de l'APC dans le monde professionnel et la promotion de l'égalité des chances. Les raisons didactiques intéressent l'amélioration de l'enseignement et l'adaptation des programmes d'études. Les raisons pédagogiques, quant à elles, visent le développement des compétences et le renforcement de l'autonomie des apprenants. Le présent article est organisé autour de la problématique, du cadre théorique de référence, de la méthodologique et des résultats suivis de la discussion et des propositions.

Selon le rapport appui/conseil de la Direction de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (DEFTP) (2022), l'EFTP tertiaire compte vingt-six (26) spécialités fonctionnelles dans les cycles de Certificats d'aptitudes professionnelles (CAP), de Brevet d'études professionnelles (BEP), de Baccalauréat technologique et de Baccalauréat Professionnel. Il est dénombré soixante-quinze (75) établissements dont vingt-trois (23) Lycées professionnels (LP), cinq (5) Lycées techniques (LT), vingt-deux (22) Collèges d'enseignement technique et de formation professionnelle (CETFP), vingt-trois (23) Établissements d'enseignement général à classes polyvalentes (EEGCP) et deux (2) Centres de formation professionnelle non formelle (CFPNF). Il est à noter également l'existence de deux cent douze (212) établissements d'EFTP privés selon les données de 2021 de la Direction de l'Enseignement Privé (DEP).

Quant au personnel enseignant, il est estimé à mille trente-neuf (1 039). Ces enseignants n'ont pas tous reçu de formation continue sur l'APC selon les Directions régionale des enseignements post-primaire et secondaire (DREPS) et les Directions provinciales des enseignements post-primaire et secondaire (DPEPS). Les journées d'animation pédagogique constituent les seuls cadres de formation continue des enseignants.

Depuis 2000, dans l'EFTP tertiaire, il a été décidé l'élaboration de référentiels pour toutes les spécialités. Ainsi, cela marquait le début de la réforme curriculaire selon l'APC. En effet, sur les onze (11) spécialités du BEP, sept (7) ont des référentiels dont cinq (5) ayant des arrêtés d'application connus. Au niveau des cinq (5) spécialités du CAP, aucune ne dispose de référentiel. Quant aux sept (7) spécialités du Bac Pro, six (6) disposent de référentiels dont deux (2) ayant des arrêtés d'application connus. Toutefois, les trois (3) séries du Baccalauréat technologique n'ont pas de référentiels.

Les encadreurs, eux, ont été tous formés à l'élaboration des référentiels selon les données primaires recueillies auprès de la Direction de l'encadrement pédagogique et la formation

**TIENDREBÉOGO Ousséni**

initiale et continue (DEPFIC). De plus, il est à noter que les Conférences annuelles des inspecteurs de l'enseignement secondaire (CAIES) de 2005, 2019, 2021 et 2022 se sont tenues avec des thèmes portant essentiellement sur l'APC. Elles ont permis à ces acteurs de l'éducation d'échanger sur des questions liées aux programmes, méthodes et techniques pédagogiques, évaluations certificatives, et à la mise en œuvre des référentiels dans le cadre de l'APC. Cependant, on pourrait se poser la question de savoir pourquoi les enseignants de l'EFTP n'intègrent-ils pas l'APC dans leurs pratiques ?

Cette interrogation est d'autant plus fondée dans la mesure où l'harmonisation de cette réforme curriculaire intervient dans l'espace Union économique et monétaire ouest africain (UEMOA) en 2025 alors que la plupart des établissements de l'EFTP au Burkina Faso peinent encore à organiser les enseignements-apprentissages selon l'APC.

Au regard du manque de référentiels pour certaines spécialités, du peu de formations portant sur l'APC au profit des enseignants, de la non-organisation de l'enseignement et de l'évaluation selon l'APC, de l'insuffisance et de l'inadaptation des équipements au niveau des établissements, la mise en œuvre de l'APC dans l'EFTP tertiaire est en deçà des attentes. Les préoccupations ci-dessus mentionnées suscitent alors des réflexions et justifient le choix du présent thème de recherche d'où l'objectif visé est d'analyser les pratiques enseignantes sous les lentilles pédagogiques de l'APC.

Pour mener à bien cette étude, nous nous appuyons sur les approches constructiviste et socioconstructiviste. L'approche constructiviste considère que l'apprentissage ne consiste pas seulement à acquérir des connaissances, mais aussi à les construire soi-même en utilisation des schèmes mentaux préexistants. À cet effet, Margot (2004) et Jonnaert (2007) montrent l'importance de l'activité de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et le rôle essentiel de l'enseignant dans l'enseignement-apprentissage. L'approche constructiviste est donc une théorie qui préconise un apprentissage actif dans lequel les activités diverses participent à l'acquisition d'une compétence. C'est ainsi que l'approche constructiviste est recommandée dans l'APC.

Quant à l'approche socioconstructiviste, elle préconise que l'acquisition des compétences se fasse par l'interaction sociale et la construction collective des connaissances. Les individus apprennent en travaillant ensemble, en partageant leurs expériences et en collaborant sur les tâches communes. En conséquence, Roux (2001), Dumona et Boy (2008) nous permettent de comprendre l'importance de l'environnement social et culturel dans le développement cognitif de l'apprenant. Ces auteurs ont influencé les pratiques pédagogiques modernes telles que l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage par projet. De ce fait, l'approche socioconstructiviste est également prônée dans l'APC.

Les approches constructiviste et socioconstructiviste sont des théories d'apprentissage pertinentes pour le développement des compétences chez les apprenants du Bac Pro aspirant exercer plutôt des métiers. Pour trouver un fil conducteur au recueil de données, nous avons émis l'hypothèse de recherche selon laquelle les enseignants de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels n'intègrent pas l'APC parce qu'ils ne sont pas suffisamment formés à cette méthode pédagogique. Ainsi, la méthodologie de recueil des données se présente comme suit.

## **1. Méthodologie de recueil des données**

Nous avons choisi la méthode mixte, car pour le présent travail de recherche, l'approche quantitative et celle qualitative sont utilisées pour plus d'efficacité selon Creswell et *al.* (2009) et Dumez (2015). Elle favorise, selon Nagels (2022), l'intégration systématique ou le mélange

**TIENDREBÉOGO Ousséni**

de données quantitatives et qualitatives dans le cadre d'une recherche. Ainsi, les stratégies employées sont basées sur les questionnaires et les entretiens. L'étude s'intéresse à trois (3) régions dans lesquelles existent des établissements qui forment dans les spécialités de Baccalauréat professionnel de l'EFTP tertiaire.

Les enquêtes sont menées dans les régions du Centre, des Hauts-Bassins et du Centre-Ouest. Dans la région du Centre dont le chef-lieu est Ouagadougou, capitale politique du Burkina Faso, se trouvent le LPY et le LTN-ASL. Dans ces établissements, les spécialités de formation ouvertes sont Bureautique Secrétariat (BS), Bureautique Comptabilité (BC), Techniques de Vente et de Commercialisation (TVC), Restaurant et Cuisine. La région des Hauts-Bassins, quant à elle, a pour chef-lieu Bobo-Dioulasso, capitale économique du pays. Cette région abrite le LPRGO. Dans cet établissement public, les spécialités de formation existantes sont BS, BC et TVC. Pour ce qui est de la région du Centre-Ouest, elle a pour chef-lieu Koudougou, troisième grande ville du pays après Ouagadougou et Bobo-Dioulasso. La région abrite le LPNMY où deux (2) spécialités en technique tertiaire y sont ouvertes à savoir la Restauration et la Cuisine.

**1.1 Population étudiée et échantillonnage**

La population cible de cette étude concerne les enseignants, les censeurs, les chefs de travaux et les encadreurs pédagogiques. Les enseignants étant au cœur du système éducatif, il est difficile d'évoquer les spécialités du Bac Pro sans prendre en compte leurs avis. C'est pourquoi notre choix porte principalement sur les enseignants de l'EFTP tertiaire intervenant dans les spécialités du Bac Pro ou ayant tenu des classes dans ces spécialités. Selon la DEFTP (2022), le total des enseignants de l'EFTP tertiaire de notre zone d'étude est estimé à huit cent trente-cinq (835) pour toutes les spécialités du Bac Pro.

Les censeurs ou directeurs des études sont les intermédiaires entre l'administration et les enseignants dans les lycées techniques et professionnels au Burkina Faso. Ils ont la prérogative de programmer et de suivre l'exécution des cours et de viser les cahiers de textes selon l'arrêté n°2018-315/MENA/SG du 26 septembre 2018 portant attributions des responsables des établissements d'enseignement post-primaire et secondaire. Pour l'étude-ci, ils sont bien placés pour nous fournir des données fiables et pertinentes sur l'organisation des enseignements des spécialités concernées. La zone d'étude compte au total quatre (4) censeurs.

Les chefs de travaux, autres participants à l'enquête, sont les gestionnaires des ateliers, des matières d'œuvre pour les travaux pratiques selon l'arrêté n°2018-315/MENA/SG du 26 septembre 2018 portant attributions des responsables des établissements d'enseignement post-primaire et secondaire. La zone d'investigation compte au total quatre (4) chefs de travaux.

Les encadreurs pédagogiques, quant à eux, sont constitués d'Inspecteurs de l'enseignement secondaire servant dans les DREPS, les DPEPS et les structures centrales du MENAPLN. Ils sont des personnes ressources pouvant donner plus d'informations sur la réforme curriculaire en cours. À ce jour, les encadreurs pédagogiques sont chargés de la formation continue des enseignants dans les directions provinciales ou régionales. Ce sont des personnes habilitées pour nous renseigner sur l'objet de notre étude. Le nombre d'encadreurs pédagogiques concernés par l'étude est de vingt-sept (27), toutes structures confondues.

Les méthodes d'échantillonnage non aléatoire ou non probabiliste consistent à sélectionner les individus de la population cible sur la base de critères objectifs. Ainsi, nous avons retenu l'échantillonnage par quotas qui consiste, pour l'enquêteur, à interroger chaque catégorie définie sur la base de critères objectifs tels que le genre, l'âge ou encore la catégorie socio-professionnelle. De ce fait, notre échantillon est composé de trente (30) enseignants, quatre (4)

**TIENDREBÉOGO Ousséni**

censeurs, quatre (4) chefs de travaux et sept (7) encadreurs pédagogiques issus des DREPS, des DPEPS et des structures centrales en charge de l'EFTP du MENAPLN de notre zone d'étude.

**1.2. Instruments de collecte des données**

Pour les besoins de cette enquête, deux (2) types d'instruments de collecte des données ont été retenus. Il s'agit du guide d'entretien avec les encadreurs pédagogiques et du questionnaire adressé aux censeurs, chefs de travaux et enseignants. À cet effet, nous avons élaboré un guide d'entretien en vue des entretiens avec les encadreurs pédagogiques de l'EFTP tertiaire en service dans les directions régionales concernées. L'entretien a également concerné un (1) encadreur de la Direction Générale de l'Accès à l'Éducation Formelle (DG-AEF) qui s'occupe du suivi des établissements techniques et un (1) autre de la Direction Générale de la Qualité de l'Éducation Formelle (DG-QEF) qui assure l'élaboration et la relecture des programmes/référentiels. La récolte des données, par la méthode de l'entretien, approfondit l'analyse des données quantitatives car les versions narratives sont des explications issues d'expériences des encadreurs pédagogiques.

Le questionnaire soumis aux enquêtés permet d'avoir des données quantitatives et de vérifier la mise en œuvre de la réforme curriculaire selon l'APC du point de vue administratif et pédagogique. Ces données facilitent la perception et la compréhension de l'ampleur du problème de la mise en œuvre de l'APC. Ainsi, des questionnaires sont adressés à des enseignants, censeurs et chefs de travaux des établissements concernés.

Les questionnaires et le guide d'entretien sont préalablement soumis à l'appréciation d'un nombre réduit de notre public cible. Des amendements faits sont pris en compte pour aboutir à des instruments compréhensifs qui sont utilisés pour le recueil des données.

**2. Résultats de l'étude**

Les résultats de l'étude prennent en compte ceux des questionnaires adressés aux participants concernés et la synthèse des entretiens réalisés avec les encadreurs pédagogiques.

**2.1 Résultats du questionnaire adressé aux enseignants**

Le questionnaire adressé aux enseignants a servi à collecter les données telles que la qualification professionnelle, la possession et l'exploitation des référentiels, des textes administratifs d'application, la formation reçue portant sur l'APC, les difficultés rencontrées, leurs causes et les suggestions.

**2.1.1 Qualifications professionnelles des enseignants**

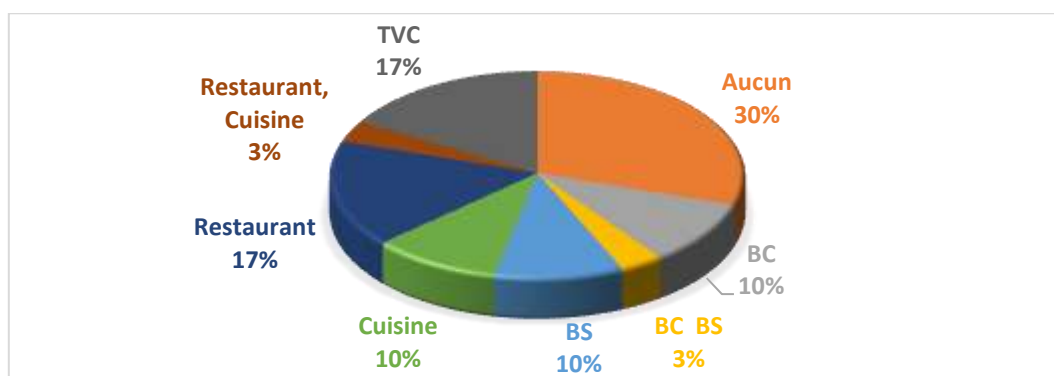
Les enseignants interrogés, titulaires du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET), représentent 77% contre 23% de titulaires du Certificat d'aptitude à l'enseignement technique (CAET). La majorité des enseignants sont titulaires du CAPET pouvant donc enseigner dans le cycle du Bac Pro selon les dispositifs réglementaires au Burkina Faso. Il est souhaitable de former les enseignants titulaires du CAET et intervenant par défaut dans ce cycle et ce, pour une bonne mise en œuvre de l'APC dans les cycles étudiés.

**2.1.2 Possession et exploitation des référentiels par les enseignants**

Parmi les enseignants interrogés, 70% d'entre eux affirment posséder au moins un référentiel de spécialité fonctionnelle. Cette possession des référentiels est répartie comme suit : 17% des enseignants ont uniquement le référentiel de Restaurant ou celui de TVC et 10% disposent soit du référentiel de BC, soit de celui de BS ou de Cuisine et 3% ont à la fois les référentiels de BC, BS et ceux de Restaurant et Cuisine. Les enseignants n'ayant aucun référentiel à leur disposition représentent 30% de l'échantillon. La figure 1 illustre les résultats obtenus.



## TIENDREBÉOGO Ousséni



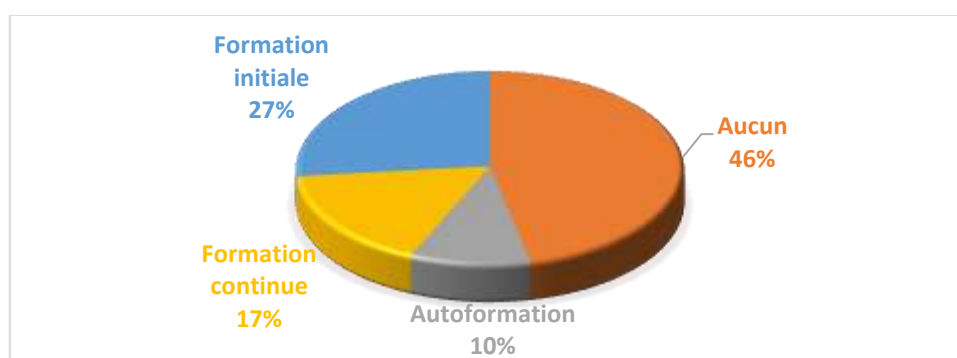
**Figure 1:** Possession des référentiels par enseignant

Quant à la possession des textes administratifs d'application des référentiels élaborés, les enquêtes montrent que 93% des enseignants interrogés ne possèdent aucun arrêté d'application de référentiel tandis que 7% en possèdent. Ces résultats indiquent que la majorité des enseignants n'ont aucun arrêté d'application de référentiel. Ce qui n'est pas souhaitable car les enseignants, même possédant les référentiels, peuvent ne pas se sentir obligés de les appliquer.

Concernant l'exploitation des référentiels par les enseignants, 60% de ceux investigués affirment exploiter les référentiels pour l'élaboration du contenu d'enseignement, 17% pour les documents pédagogiques, et 23% qui n'en utilisent pas. La majorité des enseignants (77%) exploitent donc les référentiels dans l'élaboration des contenus d'enseignement et des documents pédagogiques.

### 2.1.3 Formation des enseignants à l'APC et à l'exploitation des référentiels

Les enseignants interrogés affirment, à 47%, avoir bénéficié de formation à l'APC et à l'exploitation des référentiels. Concernant les cadres de leur formation, les enseignants formés indiquent à 27% en formation initiale, 17% en formation continue, 10% en autoformation et 46% pour aucun cadre de formation. Toutefois, 53% des enseignants investigués avouent n'avoir reçu aucune formation. La majorité des enseignants relèvent donc un manque de formation à l'APC, ce qui est préjudiciable à la bonne marche des activités pédagogiques. La figure 2 présente les cadres des formations reçues par les enseignants.



**Figure 2 :** Cadres des formations reçues par les enseignants

### 2.1.4 Difficultés rencontrées par les enseignants

Les enseignants interrogés indiquent, à 47%, la non-maitrise de l'exploitation des référentiels dans l'élaboration des contenus d'enseignement, à 20% la non-maitrise dans l'élaboration des documents pédagogiques. Parallèlement, 33% de leurs collègues indiquent n'avoir éprouvé aucune difficulté. La grande majorité des enseignants (67%) éprouvent des difficultés d'ordre pédagogique. Ce qui constitue une entrave à l'enseignement-apprentissage selon l'APC. Il

**TIENDREBÉOGO Ousséni**

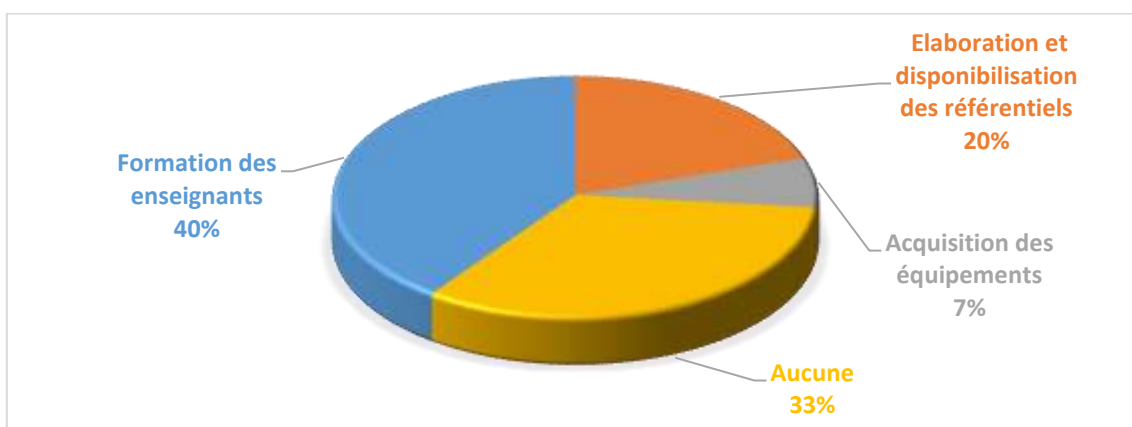
ressort aussi que 83% des enseignants ne possèdent même pas de guide d'exploitation des référentiels.

**2.1.5 Causes des difficultés rencontrées par les enseignants**

Les causes des difficultés rencontrées, selon les enseignants interrogés, sont la formation insuffisante (43%), le manque de référentiels (10%) et le manque de ressources (10%) telles que les manuels, les équipements spécialisés et les laboratoires. En revanche, 37% des enseignants n'ont signalé aucune cause de leurs difficultés. Toutefois, la grande majorité des enseignants (63%) relèvent comme causes des difficultés d'ordre pédagogique, l'insuffisance de la formation, le manque de référentiels et de ressources matérielles. À cela, il faut ajouter le manque de textes administratifs d'application des référentiels relevé par 93% des enseignants interrogés. Cela est à considérer comme cause des difficultés d'ordre institutionnel qui entravent la bonne mise en œuvre de l'APC.

**2.1.6 Suggestions des enseignants pour une bonne mise en œuvre de l'APC**

Ce sont 40% des enseignants sollicités qui suggèrent une formation, 20% préconisent l'élaboration et la disponibilisation des référentiels, alors que 7% sont pour l'acquisition des équipements. La figure 3 présente la répartition des enseignants par suggestion. Les résultats auxquels nous sommes parvenus laissent entrevoir des suggestions pertinentes montrant la volonté manifeste des enseignants pour une bonne mise en œuvre de l'APC dans les spécialités du Bac Pro tertiaire. Ce qui est une bonne chose, si les enseignants sont conscients des causes et de leurs difficultés.



**Figure 3 : Répartition des enseignants par suggestions**

**2.2 Résultats du questionnaire adressé aux censeurs**

Le questionnaire adressé aux censeurs a permis de recueillir les données sur la qualification professionnelle, la connaissance de la réforme curriculaire selon l'APC, la possession des référentiels et des textes administratifs d'application, la programmation des enseignements, les difficultés rencontrées, leurs causes et les suggestions.

**2.2.1 Qualification professionnelle des censeurs**

Les censeurs enquêtés sont titulaires, à 67%, du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES), et à 33% du CAPET. Cependant, il serait judicieux de nommer ceux de l'EFTP, plus familiers aux disciplines enseignées et à l'application des référentiels comme base à la mise en œuvre de l'APC. Le censeur de l'enseignement général arrive sur un terrain peu bien maîtrisé et aurait des difficultés dans les tâches de programmation modulaire et leur contrôle.

**TIENDREBÉOGO Ousséni****2.2.2 Connaissance de la réforme curriculaire selon l'APC par les censeurs**

Sur les trois (3) censeurs interrogés, deux (2) ne connaissent pas la réforme curriculaire selon l'APC contre un (1) qui la sait. Au regard de ces résultats, il est surprenant que des censeurs des établissements d'EFTP publics ne connaissent pas la réforme curriculaire selon l'APC, vingt (20) ans après son entrée en vigueur.

**2.2.3 Possession des référentiels et des textes administratifs d'application par les censeurs**

Les censeurs interrogés affirment, à 2/3, posséder les référentiels de BC, BS, TVC contre 1/3 qui ne dispose d'aucun référentiel. Le constat est que tous les censeurs enquêtés n'ont pas à leur possession tous les référentiels des spécialités fonctionnelles du Bac Pro tertiaire. Cette situation peut sembler être normale car toutes les spécialités ne sont pas ouvertes dans les quatre (4) lycées de notre zone d'étude.

L'application des référentiels est régie par un arrêté pris par le ministre en charge de l'éducation. En guise d'exemple, nous avons l'arrêté n°2021-0058/MENAPLN/SG/DGREIP portant application des référentiels du Baccalauréat professionnel Hôtellerie-Restauration, option Cuisine. Les réponses fournies par les censeurs indiquent que 2/3 ne possèdent aucun arrêté d'application de référentiels tandis que 1/3 en dispose. Ce qui est incompréhensif pour des responsables qui doivent faire appliquer les textes en vigueur dans leurs établissements.

**2.2.4 Programmation des enseignements par les censeurs**

Les trois (3) censeurs interrogés affirment que la programmation des enseignements est annuelle. Ce qui n'est pas normal car la programmation des enseignements est prévue dans les référentiels à travers un logigramme des compétences et un chronogramme des séquences des objets de formation.

**2.2.5 Difficultés rencontrées par les censeurs**

Les censeurs enquêtés indiquent, à 1/3, la non-maitrise des référentiels dans l'élaboration de la programmation modulaire. Cependant, 2/3 d'entre eux n'ont révélé aucune difficulté. Ces résultats indiquent que la majorité des censeurs n'ont pas de difficultés pour la programmation modulaire. Mais, cela semble ne pas être véridique, du fait qu'aucun censeur ne programme les enseignements de façon modulaire dans les établissements étudiés.

**2.2.6 Causes des difficultés rencontrées par les censeurs**

Les censeurs interrogés n'ont donné aucune cause des difficultés rencontrées. Cela ne semble pas être véridique dans la mesure où il y a 1/3 des censeurs qui a affirmé rencontrer des difficultés. Ainsi, ce dernier devrait connaître les causes de ses difficultés et les relever.

**2.2.7 Suggestions des censeurs pour une bonne mise en œuvre de l'APC**

Pour envisager des solutions adaptées aux difficultés rencontrées, les censeurs ont fait des suggestions telles que l'élaboration et la disponibilisation des référentiels (1/3), la communication intense sur l'APC (1/3) et aucune suggestion (1/3). Les suggestions faites sont pertinentes mais, nous déplorerons le fait que des censeurs n'aient pu faire aucune suggestion.

**2.3 Résultats du questionnaire adressé aux chefs de travaux**

Les chefs de travaux interrogés indiquent tous être titulaires du CAPET. Ce niveau de qualification professionnelle est salubre et est à encourager. Ce niveau élevé de qualification permet de comprendre facilement la démarche de l'APC et de faciliter son application.

**2.3.1 Possession des référentiels et des textes administratifs par les chefs de travaux**

**TIENDREBÉOGO Ousséni**

Il ressort des réponses que 50% des chefs de travaux possèdent les référentiels de Restaurant et de Cuisine, 25% pour BS et TVC, et 25% ne disposent d'aucun référentiel. Le constat montre que tous les chefs de travaux ne disposent pas de l'ensemble des référentiels. Ce qui est difficile à comprendre car les référentiels indiquent des prescriptions à respecter.

Concernant les textes administratifs d'application des référentiels élaborés, 75% des chefs de travaux interrogés attestent qu'ils n'en possèdent aucun arrêté d'application des référentiels et 25% en disposent. La plupart des chefs de travaux n'ont pas les arrêtés d'application des référentiels. Ce qui n'est pas normal pour des responsables qui doivent faire appliquer les textes administratifs en vigueur dans leurs établissements.

**2.3.2 Programmation des travaux pratiques par les chefs de travaux**

Les chefs de travaux interrogés affirment, à 75%, programmer annuellement les cours tandis que 25% le font de façon modulaire. Le constat fait ressortir que la majorité des chefs de travaux font des programmations annuelles des enseignements. Ce qui ne tient pas compte du logigramme de compétences et le chronogramme de la formation issus du référentiel de formation.

**2.3.3 Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'APC selon les chefs de travaux**

Les chefs de travaux soutiennent tous que leurs difficultés se résument à la non-maitrise des référentiels dans l'élaboration des programmations modulaires. Cette difficulté est d'ordre institutionnel. De ce fait, c'est le problème de coordination des enseignements, voire de l'interdisciplinarité qui est posé et pourtant recommandée par l'APC.

**2.3.4 Causes des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'APC selon les chefs de travaux**

Il ressort, des réponses, que 75% des chefs de travaux enquêtés relèvent comme causes des difficultés rencontrées l'inadaptation des référentiels et le manque d'infrastructures et d'équipements. Le manque de soutien institutionnel est aussi mentionné par les chefs de travaux sondés comme une cause des difficultés d'ordre institutionnel. Parallèlement, 25% d'entre eux n'ont pas pu identifier les causes des difficultés rencontrées. Ce qui surprend un peu au regard du poste de responsabilité qu'ils occupent dans les établissements.

**2.3.5 Suggestions des chefs de travaux pour une bonne mise en œuvre de l'APC**

Les réponses obtenues montrent que 50% des chefs de travaux suggèrent l'acquisition des équipements, 25% demandent la relecture des référentiels et 25% n'ont rien suggéré. Le constat fait ressortir que la majorité des chefs de travaux ont formulé des suggestions pertinentes dans le sens de la réussite de la mise en œuvre de l'APC.

**2.4 Synthèses des entretiens menés avec les encadreurs pédagogiques de l'EFTP tertiaire**

Les encadreurs pédagogiques étant les garants de la qualité de l'EFTP tertiaire, des entretiens ont été réalisés avec eux pour mieux comprendre huit (8) aspects liés à la mise en œuvre de l'APC. Le premier aspect concerne la possession des référentiels des spécialités du Bac Pro tertiaire. Sur cet aspect, les encadreurs affirment posséder des référentiels de BC, BS, Cuisine, Restaurant et TVC. Il est à noter qu'aucun encadreur n'a à sa possession tous les référentiels cités. Ce qui est inadmissible, au regard de leur responsabilité dans l'application des référentiels. Le deuxième aspect porte sur l'application des référentiels et les pratiques pédagogiques des enseignants. Les encadreurs interviewés sont unanimes que les prescriptions des référentiels sont partiellement appliquées par les enseignants. Ces propos, venant des garants de la qualité de l'éducation, montrent clairement les défis à relever.

**TIENDREBÉOGO Ousséni**

Le troisième aspect concerne les visites de classes. Les encadreurs interrogés indiquent que les visites de classes sont réalisées mais pas pour tous les enseignants du Bac Pro. L'insuffisance des visites de classes est préjudiciable aux enseignants car ils sont laissés à eux-mêmes dans les classes pour appliquer la réforme curriculaire complexe selon l'APC. Le quatrième aspect porte sur la formation continue portant sur l'APC au profit des enseignants. Les encadreurs sondés affirment que des formations sur l'APC sont souvent assurées mais pas pour l'ensemble des enseignants. Cela constitue un grand handicap pour les enseignants des spécialités du Bac Pro tertiaire au regard des enjeux liés à l'organisation du Baccalauréat harmonisé de l'UEMOA prévue pour 2025. Le cinquième aspect est relatif aux difficultés rencontrées. Les encadreurs enquêtés soulignent des difficultés telles que la non-maitrise de l'enseignement et de l'évaluation selon l'APC par les enseignants, la non-programmation modulaire. En outre, ils relèvent la non-maitrise des principes de l'APC par certains encadreurs, le dispositif d'évaluation toujours basé sur les principes de la Pédagogie par objectif (PPO). Les encadreurs de l'EFTP tertiaire semblent être moins outillés en APC que leurs collègues des disciplines scientifiques et des mathématiques. Le sixième aspect concerne les causes des difficultés rencontrées. Les encadreurs identifient les causes des difficultés d'ordre pédagogique telles que le manque de formation des enseignants et des encadreurs, le manque de ressources financières et matérielles, le manque de référentiels. Quant au septième aspect relatif aux causes des difficultés d'ordre institutionnel, ces acteurs du système éducatif relèvent la non-programmation modulaire, le manque de communication et le manque de volonté politique des autorités. Ainsi, ils pointent du doigt les sources des problèmes concernant l'APC. Le huitième aspect est relatif aux suggestions. Les encadreurs questionnés ont fait des suggestions telles que la formation des enseignants et des encadreurs, l'acquisition des équipements pour les établissements, la sensibilisation de la communauté éducative, la conception d'un dispositif APC pour le Burkina Faso et une réelle volonté politique des autorités. Le constat fait entrevoir des suggestions pertinentes dont ils souhaitent leur prise en compte pour un changement de paradigme dans la gouvernance de l'EFTP.

### **3. Discussion des résultats et suggestions**

La discussion des résultats est menée sur les difficultés d'ordre pédagogique et institutionnel, les causes des difficultés d'ordre pédagogique et institutionnel et les stratégies pour une bonne mise en œuvre de l'APC.

#### **3.1 Difficultés d'ordre pédagogique et institutionnel de la mise en œuvre de l'APC**

Les réponses aux questions attestent que 47% des enseignants ne maîtrisent pas l'exploitation des référentiels dans l'élaboration des contenus d'enseignement et 20% ne maîtrisent pas l'élaboration des documents pédagogiques. Au total, 67% des enseignants ont des difficultés d'ordre pédagogique. Par ailleurs, parmi les enseignants, 70% possèdent des référentiels, 23% qui ne les exploitent pas pour les cours. Cela pourrait bien s'expliquer par le fait que tous les enseignants ne sont pas formés à l'exploitation des référentiels. Une exploitation judicieuse des référentiels par les enseignants nécessite donc une formation.

Tous les censeurs interrogés comme les chefs de travaux (2/3) ne font pas de programmation modulaire. Les censeurs (1/3) et les chefs de travaux (100%) affirment ne pas maîtriser l'exploitation des référentiels dans l'élaboration de la programmation modulaire. Cela est la principale difficulté d'ordre institutionnel qui dénote d'une coordination des enseignements non conformes au logigramme de formation, d'où la nécessité d'un encadrement des enseignants par les inspections pédagogiques tertiaires.

**TIENDREBÉOGO Ousséni**

Les encadreurs, pour leur part, confirment les difficultés relevées par les enseignants, les censeurs et les chefs de travaux. C'est ainsi que l'Encadreur pédagogique n°1 (EP1) affirme qu'« *une des difficultés de la mise en œuvre l'APC dans les spécialités du Bac Pro tertiaire est la programmation annuelle des cours qui ne respecte pas l'esprit des référentiels élaborés* ». Ces difficultés expliqueraient la non-appropriation des référentiels. C'est ainsi que EP2 atteste que : « *L'APC n'est pas appliquée jusqu'au bout car les principes des référentiels qui prévoient que les modules de formation soient enseignés et évalués par ordre d'antériorité, ne sont pas respectés avec une programmation annuelle et une utilisation de listing des programmes pour les enseignements. Cela qui fait que les spécialités du Bac Pro tertiaire sont dans un système hybride* ». EP3, quant à lui, ajoute que : « *Nous avons des référentiels mais nous n'avons pas encore changé de méthode d'évaluation car toujours traditionnelle donc pas conforme aux principes de l'APC* ».

Ainsi, l'ensemble des encadreurs interviewés reconnaissent que les pratiques enseignantes ne sont pas conformes aux principes de l'APC. Ce qui est préjudiciable au développement des compétences chez les apprenants tel que préconisé par un des précurseurs de l'APC à savoir Perrenoud (1990).

### **3.2.Causes des difficultés d'ordre pédagogique et institutionnel de la mise en œuvre de l'APC**

Les résultats des questionnaires adressés aux enseignants, aux censeurs et aux chefs de travaux montrent que les causes des difficultés sont d'ordre pédagogique et institutionnel. Quant aux causes des difficultés d'ordre pédagogique, les enseignants, à 43%, pointent du doigt le manque de formation, et à 10% le manque de référentiels, le manque de ressources financières et matérielles. Toutefois, pour la mise en œuvre réussie de l'APC, il faut d'abord que tous les enseignants possèdent les référentiels.

Les réponses recueillies auprès des enquêtés indiquent que les enseignants (30%) ne possèdent d'aucun référentiel. Ce qui crée d'emblée une énorme difficulté pour les enseignants eux-mêmes car Pastrré, Mayen et Vergnaud (2006) recommandent l'analyse de situation de travail afin de mettre en place un dispositif de formation. Ainsi, les apprentissages réalisés ne sont pas conformes aux référentiels. En outre, les ressources matérielles, constituées essentiellement des équipements, doivent être mises à la disposition des enseignants pour leur permettre de développer des compétences chez les apprenants. Par ailleurs, EP4 identifie comme cause « *l'organisation en année scolaire du système éducatif burkinabé est inadaptée à la mise en œuvre des référentiels qui prévoient une organisation modulaire à savoir terminer avec l'enseignement et l'évaluation d'un module avant de passer à un autre* ».

Pour une bonne application des référentiels élaborés, il faut bien former les enseignants à leur exploitation surtout dans l'élaboration des contenus des enseignements. Or les données récoltées sur le terrain montrent que les enseignants (43%) n'ont reçu aucune formation. Le manque de formation des enseignants a été relevé dans plusieurs études comme celle de l'UNESCO (2006) qui souligne l'arrêt de la formation des enseignants à grande échelle pour des raisons financières. Cela a été également souligné par les encadreurs interviewés.

Quant aux chefs de travaux, en plus des causes susmentionnées, ils relèvent le manque de suivi et de coordination comme causes des difficultés d'ordre institutionnel. Ce manque de suivi et de coordination concerne les arrêtés d'application des référentiels selon 93% des enseignants interrogés, 2/3 des censeurs et 75% des chefs de travaux. Les arrêtés d'application des référentiels à eux seuls ne suffisent pas, c'est pourquoi il faut surtout des décrets d'application de l'APC portant organisation de l'année scolaire pour mieux situer tous les acteurs et les

**TIENDREBÉOGO Ousséni**

partenaires du sous-système de l'EFTP. À cela, les encadreurs interviewés ajoutent le manque de volonté politique des autorités. Ainsi, EP5 affirme que « *les discours des autorités sont en déphasage avec les réalités de l'EFTP tertiaire* ». Les encadreurs pédagogiques investigués relèvent également le manque de ressources financières.

**3.3.Principales stratégies pour une bonne mise en œuvre de l'APC**

Les réponses des enseignants, des censeurs, des chefs de travaux et des encadreurs pédagogiques montrent des stratégies pour une bonne mise en œuvre de l'APC. Ainsi, les enseignants suggèrent la formation des enseignants (40%), l'élaboration et la disponibilisation des référentiels (20%) et l'acquisition des équipements (7%) pour les établissements d'EFTP. Quant aux censeurs, ils proposent une communication intense. Concernant les chefs de travaux, ils suggèrent la relecture des référentiels (25%). Les encadreurs pédagogiques, eux, conseillent la formation et le suivi régulier des enseignants, la programmation modulaire des cours, la sensibilisation de la communauté éducative, la conception d'un dispositif APC adapté au contexte du Burkina Faso. De ce fait, EP6 propose : « *la conception d'un système de certification adapté à l'APC, normalement avec l'APC on devait plus être aux règlements d'examens pour la certification, mais on n'est obligé de proposer des règles d'examens pour l'évaluation et la certification des apprenants alors que l'APC doit avoir un système d'évaluation et de certification propre et différent du système existant parce qu'on a discuté souvent sur le système de certification des apprenants* ». Par ailleurs, des encadreurs suggèrent une réelle volonté politique des autorités par la création d'un département ministériel unifiant toutes les structures en charge de l'EFTP.

Les suggestions faites par les participants à l'enquête sont non seulement pertinentes, mais à la portée des acteurs, des autorités et des partenaires du sous-système EFTP. Il faut noter que pour le cas de la mise en place du dispositif APC, une étude est en cours pour la définition d'une architecture de l'APC du Burkina Faso selon le rapport provisoire du Ministère des sports, de la jeunesse et de l'emploi (MSJE) (2023). Cette nouvelle architecture règlera également le problème du système d'évaluation et de certification des apprenants. En outre, sa mise en oeuvre répondra à de nombreuses questions en lien avec la mise en œuvre de l'APC dans l'EFTP au Burkina Faso.

**3.4.Propositions**

Pour opérationnaliser les résultats obtenus, nous dégageons deux (2) propositions.

**Propositions 1** : des mesures incitatives à mettre en place pour renforcer le partenariat public-privé au niveau local, régional et national

Le secteur privé étant le moteur de la croissance économique et employeur des diplômés, il doit être mieux impliqué dans la mise en œuvre de l'APC dans l'EFTP. De ce fait, il faut faire comprendre aux entreprises les avantages et les responsabilités qu'elles ont en supportant l'EFTP. Ainsi, des mesures incitatives doivent être accordées aux entreprises partenaires telles que des allègements fiscaux, la mise en place d'un fonds d'appui à la formation continue de leur personnel. Cela permettra un partenariat gagnant-gagnant.

**Propositions 2** : des formations à l'intention des enseignants et encadreurs

Les formations des enseignants et des encadreurs pédagogiques se feront à travers deux (2) sessions. La formation des encadreurs pédagogiques doit concerner l'ensemble des encadreurs de l'EFTP tertiaire. Elle sera assurée en une seule session par la DG-QEF en partenariat avec des enseignants-chercheurs de l'École normale supérieure (ENS) autour des communications en plénières et des travaux en atelier sur l'élaboration des référentiels, l'exploitation des

**TIENDREBÉOGO Ousséni**

référentiels dans l'élaboration des contenus de cours, l'enseignement et l'évaluation selon l'APC. La formation se déroulera sur dix (10) jours avec la participation de cinquante (50) encadreurs de l'EFTP tertiaire courant 2024. Le coût de la formation est estimé à dix-sept million sept cent un mille (17 701 000) de Francs CFA à rechercher auprès des entreprises. Un cahier des charges sera conçu à cet effet.

La formation des enseignants, elle, sera assurée par les encadreurs formés. À partir des budgets alloués aux journées d'animation pédagogique de l'EFTP tertiaire, la DG-QEF recherchera des ressources financières supplémentaires auprès des entreprises. Chaque formation au niveau régional aura une durée de sept (7) jours. Au moins mille (1 000) enseignants toutes spécialités confondues sur le plan national bénéficieront de cette formation. Le coût de la formation est estimé à deux cent treize millions deux cent vingt-cinq mille (213 225 000) de Francs CFA. La formation sera assurée par la DG-QEF et les DREPS en partenariat avec des enseignants-chercheurs de l'ENS autour des communications en plénières et des travaux en atelier sur l'exploitation des référentiels dans l'élaboration des contenus de cours, l'enseignement et l'évaluation selon l'APC. Un cahier des charges sera également conçu à cet effet.

**Conclusion**

Le Burkina Faso fournit d'énormes efforts estimés à 17,4% du budget de l'État en 2020, 18,7% en 2021 et 19,3% en 2022 au niveau de son système éducatif, qui reste toujours inefficace en témoigne les difficultés d'insertion socio-professionnelle des jeunes diplômés. Plusieurs milliers de formés sont obligés de se rabattre, chaque année, sur les concours directs de la fonction publique. Pour un système éducatif permettant de faire face aux défis du développement socio-économique, l'État s'est engagé dans une réforme curriculaire basée sur l'APC. Cela est une réalité depuis vingt (20) ans dans l'EFTP avec des incohérences telles que la programmation annuelle des cours, l'enseignement et l'évaluation non conformes aux principes de l'APC, la cohabitation entre programmes et référentiels.

Pour recueillir les données, nous avons choisi la démarche méthodologique mixte à savoir quantitative et qualitative. Ainsi, à l'aide d'une enquête soutenue par des questionnaires et d'entretiens à l'aide d'un guide, nous avons interrogé quarante-quatre (44) acteurs clés de l'EFTP tertiaire dans les villes de Ouagadougou, Bobo-Dioulasso et Koudougou. Les données quantitatives et qualitatives recueillies, leur analyse et interprétation, ont démontré que les enseignants, les censeurs, les chefs de travaux et les encadreurs pédagogiques rencontrent des difficultés. Les difficultés d'ordre pédagogique sont la non-maitrise des référentiels dans l'élaboration des contenus d'enseignement, des documents pédagogiques mais aussi la non-maitrise de l'enseignement et l'évaluation selon l'APC. Leurs causes, identifiées par les enquêtés, sont le manque de formation, le manque de référentiels, le manque de ressources financières et matérielles. La difficulté majeure d'ordre institutionnel est la non-maitrise des référentiels dans l'élaboration des programmations modulaires. Les enquêtés ont identifié des causes telles que le manque de formation, le manque de suivi et de coordination, le manque de soutien institutionnel, et le manque de volonté politique des autorités. Pour les enquêtés, ces causes entravent la bonne mise en œuvre de l'APC dans les spécialités du Bac Pro tertiaire. Ils ont déterminé des stratégies telles que la formation des enseignants et des encadreurs, l'élaboration et la disponibilisation des référentiels, l'acquisition des équipements, la communication intense, les relectures des référentiels, le soutien financier, institutionnel et administratif et une réelle volonté politique des autorités. Ces stratégies, une fois déterminées permettront une bonne mise en œuvre de l'APC au niveau des Bac Pro tertiaire. Pour une opérationnalisation des résultats de notre étude, nous avons formulé deux (2) propositions qui



**TIENDREBÉOGO Ousséni**

sont le renforcement du partenariat public-privé et la formation des enseignants et des encadreurs.

**Références bibliographiques**

- Anthony, G. (1979). *Central Problems in Social Theory* (éd. 4<sup>ème</sup>). (B. A. Angeles, Éd.) New York, États Unis d'Amérique : University of California Press.
- Burkina Faso (2008). *Politique Nationale d'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels* du 23 juillet 2008.
- Burkina Faso (2007). *La loi n°013-2007/AN du 30 Juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation du Burkina*.
- Creswell, J. W. ; Fetters M. D. ; Plano Clark, V. L. et Morales, A. (2009). "Mixed Methods Intervention Trials". *In Mixed Methods Research for Nursing and the Health Sciences*, edited by S. Andrew, and E. Halcomb, 161–80.
- DEFTP (2022). *Rapport appui/conseil des établissements d'Enseignements et Formation Techniques et Professionnels*. Rapport, Ouagadougou.
- DGESS/MENAPLN (2021/2022). *Tableau de bord des enseignements post primaire et secondaire*, Ouagadougou.
- Dumez, H. (2015). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Vuibert : Paris.
- Dumona, B. et Boy, T. (2008). *Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1ère partie)*. O.S.P. l'orientation scolaire et professionnelle, pp. 347-363. Consulté le Juillet 29, 2023, sur <https://journals.openedition.org/osp/1722>.
- Jonnaert, P. (2007). *Constructivisme*. Montréal: Observatoire des réformes en éducatif.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3ème édition ), Guérin: Montréal.
- Margot, P. (2004). *Les grands éducateurs : Piaget chef de file du constructivisme*. Consulté le Juillet 28, 2023, sur <https://scholar.google.com> = Margot et les grands éducateurs.
- MENA (2018). *Décret N°2018-1092/PRES/PM/MENA/MINEFID/MFPTPS du 03 décembre 2018 portant réglementation des fonction de chefs d'établissement et d'autres responsables dans les établissements d'enseignement post-primaire et secondaire*.
- MENA (2018). *Arrêté N°2018-315/MENA/SG du 26 septembre 2018 portant attribution des responsables dans les établissements d'enseignement post-primaire et secondaire*.
- MENAPLN (2018). *Arrêté N°2018-315/MENA/SG du 26 septembre 2018 portant attributions des responsables des établissements d'enseignement post-primaire et secondaire*.
- MENAPLN. (2021). *Arrêté n°2021-0058/MENAPLN/SG/DGREIP portant application des référentiels du Baccalauréat professionnel Hôtellerie-Restaurant, option Cuisine*
- MENAPLN (2021). *Décret N°2021-1123/PRES/PM/MINEFID/MENAPLN/MESRI du 04 novembre 2021 portant organisation de l'examen du baccalauréat*.
- MSJE (2023). *Rapport provisoire de l'étude pour la définition d'une architecture de l'APC au Burkina Faso*. Ouagadougou.

*TIENDREBÉOGO Ousséni*

- Nagels, M. (2022). Les méthodes mixtes, une perspective pragmatique en recherche. *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. hal-03857724.
- Pastrré, P. ; Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de pédagogie*, pp. 145-198. Consulté le juillet 29, 2023, sur <https://journals.openedition.org/rfp/157>.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. 497, 7<sup>ème</sup>. (ESF, Éd.), Abidjan.
- Robert, K. M. (1968). *Social Theory and Social Structure* (éd. Revied and Enlarged Edition). New York : Free Press.
- Roux, J-P. (2001). *Socio-constructivisme et apprentissages scolaires*. Consulté le 29 Juillet 2023 sur [dcalin.fr/fichiers/jproux.doc](http://dcalin.fr/fichiers/jproux.doc).
- UEMOA (2014). *Manuel de référence pour l'harmonisation progressive des épreuves du baccalauréat progressive des épreuves du baccalauréat dans les États Membres de l'UEMOA*.
- UNESCO (2006). *L'approche par compétences dans l'Enseignement Technique et la formation professionnelle*. Dakar: Teeluck Bhuwanee.

## LISTES DES AUTEURS

AKAKPO Ablavi Rose, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

AWOKOU Kokou, Université de Lomé, Togo ;

BA Aissata, Sciences de l'Education, de la Formation et des Sports (SEFS), Sénégal ;

BÂ Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

BA Djibrou Daouda, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

BATIONO Jean-Claude, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BILO'O Hélène, École normale supérieure de Bertoua, Cameroun ;

BOLY Dramane, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;

CISSÉ Aminata, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Gabon;

DIA Ibrahim Samba Mody, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, Université du Québec à Montréal, Canada ;

DIONE Djibril, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure, Gabon;

EULENTIN Merna Jane, Secrétaire général des services éducatifs aux Seychelles, Seychelles ;

FAYE Cheikh, Université Assane Seck Ziguinchor, Sénégal ;

HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

KABORE Issa, Université Norbert Zongo, Burkina Faso ;

KABORE Sibiri Luc, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso ;

KHOUMA Seydou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

KPANTE Ounone, Université de Lomé, Togo ;

KYELEM Mathias, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;

MBENGUE Bounama, Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education, Sénégal ;

NANA Brigitte, Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso;

NASSALANG Jean-Denis, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NDIAYE Bilguiss, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

OUIGNON Hodé Hyacinthe, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

PAKODE Sakré, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;  
SAWADOGO Amidou, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;  
SAWADOGO Amidou Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso ;  
SÈNE Aliou, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;  
SOMÉ Walièma Éric, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
TABATI Tchilabalo, Université de Lomé, Togo ;  
THIARE Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;  
TIENDREBÉOGO Ousséni, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;  
TIMERA Mamadou Bouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;  
TOSSOU Okri Pascal, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;  
TRAORÉ Amadou Tiémoko, Enseignement Secondaire, direction régionale des enseignements  
postprimaire et secondaire des Cascades, Burkina Faso ;  
WADE Astou, Étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada ;  
YAOGO Elysé, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;  
ZAGARÉ Wénégouda Olivia Solange, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;  
ZINGUÉ Di, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;  
ZONGO Issa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
ZOUNDI Christian, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.

-----

### **Informations utiles**

[www.racese.org](http://www.racese.org)

[www.revue-rasef.org](http://www.revue-rasef.org)

<https://www.linkedin.com/company/racese/>

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100080796643354>