

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAIKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne

2790-1262 / imprimé



N°6, Décembre 2023

**École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi**

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Nguouabi (UMNG)
ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail : revue.lakisa@larsced.cg | Tél : (+242) 06 639 78 24
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Éducation), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Nguouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Nguouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Nguouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Nguouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Nguouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Nguouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Nguouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie
Jules Verne (France)

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

Sommaire

La formation professionnelle initiale des enseignants : analyse de la satisfaction des stagiaires de l'ENS Cyprienne Félicité OUEND-LAMITA/SAGNON et Amadou TAMBOURA.....	1
Entre aspirations et injonctions dans le champ social et médico-social en France : enjeu social, éducatif, pédagogique et de professionnalisation après la loi 2002-02 du 02 janvier 2002 Robert Messanh AMAVI	10
Factors affecting the effectiveness of novice EFL teachers' transition in Niger Hamissou OUSSEINI.....	24
Danse Hip Hop et Mieux-être de jeunes en contexte éducatif de vulnérabilité Sabine THOREL-HALLEZ	37
La problématique des méthodes actives sur la fonction enseignante Seydou SOUMANA et Moustapha MOUSSA.....	48
L'usage de la communication non verbale dans le processus d'enseignement /apprentissage à l'école primaire Joseph Dougoudia LOMPO et Boukaré SAWADOGO.....	60
Matières enseignées, expériences d'enseignement et gestion de la violence des élèves par les enseignants : cas du Lycée Moderne Belleville Bouaké Moustapha SYLLA,	71
Abord psychodynamique et psychopathologique du trouble énorétique secondaire chez les enfants Joël-Christopher BOLOMBO BAENDE, Sunga Sunga BECKER et Florentin AZIA DIMBU.....	80
La violence genrée entre élèves à l'école élémentaire : un malaise scolaire et une entrave au droit des filles et des garçons à l'instruction formelle en côte d'ivoire Armel Kouamé KOUADIO, Martine GOUDENON épouse BLEY et Rodolphe Kouakou MENZAN.....	93
Stratégie d'implantation d'un service de pédagogie universitaire dans une université africaine : cas de l'université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire) Kobena Séverin GBOKO, Nomansou Serge BAH et Moussa KONE.....	106
Difficultés liées aux mathématiques dans l'apprentissage aux métiers du bâtiment au sein du lycée professionnel industriel de Gagnoa (Côte d'Ivoire) Gbomené Hervé ZOKOU, Sinaly TRAORÉ et Sonzaï Bertrand TIËOU.....	117
Les revers de l'évolution technologique en éducation : autopsie du déclin de l'émission radiophonique « la voix de l'enseignement » au Niger Mohamed Moctar ABDOURAHAMANE.....	127
Réforme pédagogique en République du Congo : de l'approche par objectifs à l'approche par compétences, quelle place donnée à la redynamisation des pratiques enseignantes ? Margarita LOPEZ MENDEZ	139

Entrer en formation au métier d’enseignant à l’Ecole Normale Supérieure : contexte et logiques de décision au Burkina Faso	
Mangawindin Guy Romuald OUEDRAOGO	152
Critique sur la prise en charge des TICS dans la supervision de stage professionnel en enseignement	
Armel NGUIMBI	164
Analyse du dispositif pédagogique du soutien scolaire privé	
Adama KÉRÉ	176
Sexe et perception de la relation enseignante des élèves de la 6e année de l’académie d’enseignement de Bamako rive droite	
Soumaïla COULIBALY, Moctar SIDIBÉ et Jacques Mawé DAKOUO.....	186
L’enseignement de la linguistique et de la grammaire française : analyse de quelques opinions des futurs enseignants de français de l’École normale supérieure (ENS) de l’université Marien Ngouabi (République du Congo)	
Solange NKOULA-MOULONGO	194
Rentabilités des études et choix de formation professionnelle chez les élèves et leurs parents : cas de deux écoles professionnelles de la région de la Boucle du Mouhoun (Burkina Faso)	
Marcel ZERBO	202
Pratiques professionnelles des moniteurs d’auto-écoles et satisfaction des candidats au permis de conduire au Burkina Faso	
Simon Pierre TIBIRI.....	212
Les épreuves de géographie au Brevet d’Études du Premier Cycle (BEPC) au Burkina Faso : la question de la qualité au cœur d’une réflexion didactique	
Éric Walièma SOMÉ et Janvier ZOUGMORÉ.....	222
Analyse de l’appui de la coopération Suisse à l’éducation non formelle au Burkina Faso	
P. Marie Bernadin OUEDRAOGO.....	233
La construction du langage en CP à Libreville : vers le modèle d’échanges autour d’artefacts	
Olga Thérésia NZEMO BIYOGHE	244

Entrer en formation au métier d'enseignant à l'Ecole Normale Supérieure : contexte et logiques de décision au Burkina Faso

Mangawindin Guy Romuald OUEDRAOGO, Ecole Normale Supérieure (Burkina Faso)

Email : om.guyromuald@yahoo.fr

Résumé

Le Burkina Faso connaît une crise de l'emploi se manifestant par une insuffisance de l'offre d'emploi par l'Etat et le secteur privé aux diplômés. Le recensement général de la population de 2019 révèle un taux d'inactivité de 53,8% dans la population de 15 ans et plus (INSD, 2022). Dans un tel contexte, la chance d'obtenir un emploi est très infime au regard de la grande masse de demandeurs. Il apparaît alors important et légitime d'interroger les raisons qui poussent les étudiants à candidater au concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure pour la formation initiale des enseignants du post-primaire et du secondaire. Cette recherche avait pour objectif principal d'identifier chez les stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure, dans une approche sociologique du travail, les déterminants motivationnels de leur entrée en formation initiale. L'approche d'analyse s'est inscrite dans la théorie de la motivation à la protection de Rogers (1975 ; 1983). La méthode de recherche a été qualitative, consistant en des entretiens avec les stagiaires en formation initiale à l'Ecole Normale Supérieure. Leurs déclarations ont été analysées et interprétées sous le prisme de la théorie de Rogers. Au final, les résultats de l'enquête révèlent bien que la motivation du stagiaire à entrer à l'Ecole Normale supérieure provient moins d'une quête de compétences professionnelles pour son futur métier d'enseignant que du besoin de sécurisation socioprofessionnelle en intégrant la Fonction Publique. Cette réalité commande de mettre en place un dispositif d'accompagnement des stagiaires pour une compréhension de l'importance de la formation initiale dès leur entrée à l'Ecole Normale Supérieure.

Mots clés : formation, enseignant, métier, motivation, autoprotection.

Abstract

Burkina Faso is experiencing an employment crisis manifested by an insufficient offer of employment by the State and the private sector to graduates. The 2019 general population census reveals an inactivity rate of 53.8% in the population aged 15 and over (INSD, 2022). In such a context, the chance of obtaining a job is very small compared to the large number of applicants. It then appears important and legitimate to question the reasons which push students to apply for the entrance exam to the Ecole Normale Supérieure for the initial training of post-primary and secondary teachers. The main objective of this research was to identify among trainees at the Ecole Normale Supérieure, in a sociological approach to work, the motivational determinants of their entry into initial training. The analysis approach is part of Rogers' theory of protection motivation (1975; 1983). The research method was qualitative, consisting of interviews with trainees in initial training at the Ecole Normale Supérieure. Their statements were analyzed and interpreted through the prism of Rogers' theory. Ultimately, the results of the survey clearly reveal that the trainee's motivation to enter the Ecole Normale Supérieure comes less from a quest for professional skills for his future teaching profession than from the need for socio-professional security by integrating the Function Public. This reality requires the establishment of a support system for trainees to understand the importance of initial training upon their entry into the Ecole Normale Supérieure.

Keywords : training, teacher, profession, motivation, self-protection.

Introduction

L'éducation « joue un rôle de plus en plus central dans la réussite des nations et des personnes » en général et dans leur développement économique, social et culturel en particulier (OCDE, 2007, p. 35). De ce point de vue, les pouvoirs publics doivent travailler à la réalisation des objectifs du système éducatif national, en garantissant notamment des niveaux d'apprentissages suffisants et des résultats satisfaisants aux examens scolaires au nom de l'Éducation pour tous. C'est pourquoi l'UNESCO considère l'éducation de qualité comme une priorité, l'éducation de qualité étant celle qui permet au maximum des apprenants d'acquérir le maximum d'apprentissages (UNESCO, 2004). Toutefois, il convient de relever que les enquêtes internationales telles celles du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) recommandent d'associer le contexte scolaire et ses composantes dans l'analyse de la qualité de l'éducation. En effet, au nombre des déterminants de la qualité de l'éducation, il est cité les conditions d'enseignement, l'encadrement pédagogique, les méthodes d'enseignement et les outils didactiques, mais aussi la formation initiale des enseignants (CONFEMEN/PASEC, 2014). Celle-ci est considérée comme un facteur déterminant dans l'acquisition des compétences par les apprenants (M. Dembélé et G. Sirois, 2018). Pour K.E. Senayah et al (2016, p.152), la formation initiale « constitue la clé de toute amélioration des pratiques et de surcroît l'amélioration des performances des élèves ». Le présent article s'intéresse aux facteurs qui participent à l'engagement en formation initiale à l'École Normale Supérieure (ENS) chez les étudiants désireux de s'insérer dans le marché de l'emploi au Burkina Faso.

1. Problématique

Depuis le forum sur l'éducation de Jomtien 1990, la qualité de l'éducation s'inscrit comme une question centrale au regard de son lien avec les performances des systèmes éducatifs. En effet, selon l'UNESCO (2004), la qualité d'un système éducatif s'apprécie à l'aune du niveau des apprentissages scolaires mesurables chez les apprenants. Parmi les facteurs de qualité en éducation, la qualité de l'offre éducative apparaît comme un pan très important à considérer. Ainsi, il est admis que des enseignants ayant reçu une formation initiale sont plus efficaces, car ils disposent de compétences et d'attitudes favorables à la transmission de connaissances à leurs élèves (P. Bressoux, 1994 ; 1995 ; 2006). Outre le niveau académique exigé, la formation initiale est également indispensable afin que le savoir théorique s'associe au savoir-faire. Dans le même sens, d'autres chercheurs sont d'avis que les enseignants les plus efficaces sont ceux qui ont reçu une formation adéquate combinée à une certaine expérience dans le métier (M. Duru-Bellat, 2003). En effet, il ressort que c'est dans la classe et par l'entremise de l'enseignant que se créent les plus grandes différences dans les acquisitions des apprenants (J.M. Bernard, O. Simon, et K. Vianou, 2005). Pour sa part également, T. Anderson (2004) reconnaît que la formation initiale est utile à tout enseignant débutant. K. E. Senayah et al. (2016, p.152) estiment que « le niveau de qualification des enseignants est déterminant dans la réussite et l'acquisition des compétences par les élèves. L'absence de cette formation initiale engendrerait un manque de compétences professionnelles chez l'enseignant et des apprentissages médiocres chez les apprenants ». Visiblement, il ne suffit pas d'entrer en classe pour savoir enseigner (G. Delaire, 1988). Au regard de toutes ces considérations, on peut dire qu'un système éducatif qui garantit la formation initiale de ses enseignants est déjà engagé sur la route de la qualité.

Au Burkina Faso, l'État a mis en œuvre un dispositif de formation initiale à l'adresse des enseignants des différents ordres d'enseignement, à savoir le préscolaire, le primaire et le post-primaire et secondaire. La formation initiale des enseignants du post-primaire et du secondaire est assurée par l'École Normale Supérieure (ENS), située dans la ville de Koudougou, chef-lieu

de la Région du Centre-Ouest et de la Province du Boulkiemdé. Au niveau de l'enseignement général, on distingue les futurs enseignants sortant avec le CAP/CEG¹ et ceux sortant avec le CAPES² pour les différentes disciplines enseignées en collège et lycée. Pour l'enseignement technique et professionnel, les sortants sont diplômés du CAPET³. Les candidats au CAP/CEG entrent avec le niveau BAC pour une formation théorique de 3 ans suivie d'un stage pratique de 1 an en classe, ou avec le niveau BAC +2 pour 1 an de formation théorique et 1 an de stage pratique. Les candidats au CAPES et CAPET entrent avec le niveau Licence pour 1 an de formation théorique et 1 an de stage pratique. L'accès à ces différentes filières de formation initiale est conditionné par l'admission à un concours direct de la Fonction Publique. À l'issue de la formation, le sortant intègre directement la Fonction Publique avec le statut de fonctionnaire de l'État. La plupart des candidats proviennent des universités du pays où ils étaient étudiants. En dehors du concours direct d'entrée à l'ENS, il existe aussi la possibilité d'entrer à l'ENS à titre privé, par « inscription sur titre », pour les candidats qui consentent à prendre en charge les frais de formation sans prétendre à un emploi direct par l'État immédiatement à la fin de la formation. Néanmoins, cette deuxième catégorie peut demander son intégration à la Fonction Publique, au titre des « recrutements sur mesures nouvelles », par dépôt d'un dossier individuel. Cette forme d'entrée à la Fonction Publique a été suspendue en 2022 par le gouvernement en raison d'insuffisances dans son organisation. Il est également ouvert un concours de recrutement d'enseignants « sur mesures nouvelles » dans les mêmes disciplines enseignées par les sortants de l'ENS. Mais ce concours ne donne pas lieu à une formation initiale, mais à un emploi direct à la fonction d'enseignant. Il est prévu que ces enseignants renforcent leurs capacités sur le terrain à travers la formation continue. Ce concours a également été suspendu pour les mêmes raisons d'insuffisances au niveau organisationnel.

Ce sont donc là différentes alternatives offertes aux jeunes étudiants en quête d'emploi à travers des concours directs annuels. En effet, l'État est le principal pourvoyeur d'emplois face au secteur privé formel qui n'absorbe que de faibles effectifs de demandeurs. Le tableau n°1 ci-après présente sur les trois dernières années, l'offre d'emplois sur concours directs par la Fonction Publique et le nombre de candidats ayant postulé.

Tableau n°1 : offre d'emplois par la Fonction Publique et nombre de candidats enregistrés

	2020	2021	2022
Nombre de concours	80	75	92
Nombre de postes	4721	6425	6069
Nombre de candidats	1290142	1371322	2106962

Source : Compilation à partir des bulletins statistiques des concours sessions 2021 et 2022 de la Fonction Publique.

Annuellement, l'État, à travers le ministère en charge de la Fonction Publique, ouvre le recrutement sur concours directs dans plusieurs corps d'emplois, mais l'offre est largement en deçà de la demande. En 2020, on dénombrait 1.290.142 candidats pour seulement 4.721 postes d'emplois, en 2021 il a été enregistré 1.371.322 candidats pour seulement 6.425 postes, et enfin en 2022 le nombre de candidats s'élevait à 2.106.962 pour seulement 6069 postes d'emplois. Autrement dit, chaque année, chaque candidat a moins de 0,5% de chance d'obtenir un emploi dans la Fonction Publique. Il apparaît clairement que chaque année, l'offre d'emplois est très faible par rapport au nombre de candidats. Ce grand écart témoigne du grand nombre de candidats à l'emploi face à une faible capacité d'absorption par la Fonction Publique. On peut également saisir l'ampleur de la crise de l'emploi, vu que l'on enregistre plus d'un million de candidats sur une population totale de vingt-deux millions. L'une des explications avancées

¹ Certificat d'Aptitude au Professorat des Collèges d'Enseignement Général.

² Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire.

³ Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique.

pour justifier le nombre très élevé de candidats est le fait que la plupart d'eux postulent à plusieurs concours à la fois dans une même session. Toute chose qui montre la situation d'une jeunesse emballée dans la ruée pour l'emploi, une jeunesse engagée dans une compétition farouche dans la quête d'un emploi dans la Fonction Publique. C'est donc à juste titre que le recensement général de la population de 2019 révèle un taux d'inactivité de 53,8% dans la population de 15 ans et plus (INSD, 2022).

Considérant ce contexte de rareté de l'emploi, peut-on soutenir ce postulat que les étudiants qui passent le concours d'entrée à l'ENS le font dans le seul objectif d'apprendre à enseigner ? Cette interrogation se justifie d'autant que le Burkina Faso connaît une crise de l'emploi se manifestant par une insuffisance de l'offre d'emploi par l'Etat et le secteur privé aux diplômés. Le contexte est marqué par une jeunesse nombreuse en quête d'emploi et un taux de chômage élevé (J.F. Kobiané et al., 2020). On peut alors émettre l'hypothèse contraire que les étudiants qui entrent à l'ENS s'inscrivent simplement dans la logique de la quête de n'importe quel emploi. Or, l'exigence de la qualité en éducation impose la professionnalisation des enseignants par la formation initiale, de sorte qu'ils acquièrent les compétences souhaitées pour réussir leur mission. D'où la question suivante : dans un contexte de rareté de l'emploi, quels sont les motifs qui engagent les étudiants à entrer en formation initiale à l'ENS pour embrasser le métier d'enseignant ? Cette recherche vise à identifier chez les stagiaires de l'ENS, les déterminants motivationnels de leur entrée en formation initiale, en rapport avec le contexte sociologique national du domaine de l'emploi.

Il apparaît légitime de s'interroger sur les mobiles qui conduisent les étudiants en cours ou en fin de cycle dans les universités, à opter pour le concours d'entrée à l'ENS pour une formation initiale de 2 ans. Cette thématique rentre dans le champ de la recherche sur la question de la motivation et de l'engagement des jeunes et adultes pour des apprentissages en contexte de formation professionnelle. Notre sujet s'inscrit dans le domaine spécifique de la formation des enseignants. Le métier de l'enseignement est considéré comme un sacerdoce nécessitant une bonne dose de volonté, d'engagement, de sacrifice et idéalement la vocation. Or le marché du travail devenant de plus en plus étroit au Burkina Faso, il est important de comprendre les raisons profondes qui poussent les étudiants à s'engager dans le métier de l'enseignement.

Les résultats de cette recherche contribueront à renforcer les connaissances sur les motivations réelles des jeunes à entrer en formation pour l'enseignement, mais aussi de manière plus ouverte, des connaissances sur les influences sociétales agissant sur les comportements des jeunes en quête d'emploi. Ainsi, en aval, les résultats peuvent contribuer à la formulation de politiques d'accueil à l'intention des entrants en formation initiale.

Les travaux sont plus nombreux à se porter sur la motivation à entrer en apprentissage de manière générale, mais peu de recherches se sont centrées sur la question spécifique de la formation professionnelle pour l'enseignement. Au niveau du Burkina Faso, nous n'avons pas connaissance d'études qui ont porté sur la motivation à entrer en formation initiale pour un métier. Mais quelle théorie et approche méthodologique orientent cette recherche ?

2. Approche théorique et démarche méthodologique

Nous concevons la formation initiale comme le processus qui consiste à faire acquérir, de mettre à jour ou de perfectionner les connaissances nécessaires à l'accomplissement optimal des tâches d'un métier. Cette formation consiste à donner à l'individu les capacités pour l'exercice du métier, notamment les savoirs théoriques et pratiques nécessaires à la réalisation des missions et tâches liées à l'emploi auquel il se destine. C'est un processus d'apprentissage qui induit la transformation de l'individu par l'acquisition des aptitudes cognitives et pratiques nécessaires. La formation initiale vise l'appropriation des compétences professionnelles par les stagiaires, notamment les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour comprendre et exécuter les tâches de leur métier. C'est aussi un passage qui confère la reconnaissance officielle

des capacités de l'individu à exercer le métier concerné. Parlant spécifiquement de la formation initiale des enseignants, nous l'appréhendons selon le sens de l'OIT qui la définit comme la « formation des enseignants avant qu'ils soient chargés d'enseigner ou qu'ils prennent leurs fonctions définitives » (OIT, 2012, p.7).

Dans la présente recherche, il s'est agi de saisir les mobiles de l'engagement à suivre une formation initiale au métier d'enseignant. Notre analyse se nourrit de la théorie de la motivation à la protection (R.W. Rogers, 1975 ; 1983) qui est une manière d'appréhender la théorie générale de la motivation à travers un modèle composé de trois variables cognitives d'adaptation : la perception de la sévérité de la menace, la perception de la vulnérabilité face à la menace et la perception de l'efficacité de la réponse ou du comportement recommandé pour contrer la menace. Le processus de la motivation à se protéger trouve sa source dans les persuasions verbales, mais aussi dans les connaissances et les croyances construites à partir d'observations ou d'expériences personnelles au quotidien. Fort de cette vision, notre postulat est que les étudiants, face à la rareté des emplois, finissent par candidater aux différents concours sans considérer le métier de destination ni les contraintes de formation. Nous formulons alors l'hypothèse de recherche selon laquelle la motivation du stagiaire à s'engager en formation initiale provient moins d'une quête de compétences professionnelles que du besoin de sécurisation socioprofessionnelle.

La présente recherche s'inscrit dans une approche qualitative. Concrètement nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès des stagiaires en formation initiale à l'ENS. Le guide d'entretien était orienté sur l'identification des motifs qui ont conduit le stagiaire à opter d'entrer à l'ENS pour une formation initiale d'une part, et le recueil de ses perceptions de ladite formation initiale d'autre part.

Pour le choix de l'échantillon, nous avons considéré toutes les filières disciplinaires en CAPES : français, anglais, allemand, mathématiques, Sciences physiques, Histoire et Géographie, Sciences de la vie et de la terre et philosophie dans l'éventualité de saisir des différences propres à l'une ou à l'autre discipline. Par tirage au sort à partir des listes de présence des différentes filières, nous avons choisi 10 stagiaires par filière. Dans le but de saisir d'éventuelles nuances dans les résultats, nous avons opté pour un quota de 05 filles et 05 garçons pour les 10 stagiaires par filière. Les entretiens semi-directifs dans des focus-groupes ont réuni les 10 éléments de chaque filière. Au total, nous avons effectué huit focus groupes correspondant à huit filières. Les entretiens ont été enregistrés, puis transcrits. Les réponses transcrites ont été traitées et analysées par thématique avec le logiciel sphinx.

3. Résultats

À l'issue de la recherche, les analyses ont conduit aux résultats que nous présentons dans cette partie. Les réponses des enquêtés n'affichant pas de différences significatives selon le genre du répondant, nous avons opté de présenter les résultats globaux sans la variable sexe. En outre, il n'a pas été relevé des différences significatives selon la filière, c'est-à-dire, la discipline à enseigner.

3.1. *Quand il n'y en a pas assez, on ne perd pas du temps, on ne trie pas*

Les discours des stagiaires révèlent une sorte d'angoisse collective face à cette équation complexe : la nécessité de se trouver un emploi pendant que l'offre est rarissime. En effet, il ressort des entretiens que la pensée dominante qui habitait les stagiaires quand ils se préparaient aux différents concours, c'est d'intégrer la Fonction Publique le plus vite possible. Le rapport au temps se ferme sur l'urgence de trouver un emploi. Les études universitaires sont perçues comme une occupation provisoire, voire du temps perdu en attendant que l'étudiant ravisse un concours. Cette déclaration du stagiaire FR2 illustre suffisamment cette hantise qui habite les étudiants : « *Il y a peu d'emplois, donc il ne faut pas perdre du temps à prolonger ses études* »

sans avoir la certitude d'en trouver à la fin ; il faut se donner toutes les chances de garantir l'emploi le plus tôt possible ». La rareté de l'emploi est donc une situation qui conduit les jeunes à prioriser l'obtention d'un recrutement par rapport à l'obtention d'un diplôme universitaire. Les enquêtés sont tous unanimes qu'étudier n'est pas une fin en soi, le but ultime n'est rien d'autre qu'un emploi pour subvenir à ses besoins. C'est ce qui ressort des propos du stagiaire HG8 : « *On étudie pour travailler, mais si le travail est rare, mieux vaut ne pas perdre du temps à étudier, mieux vaut glaner par ci et par là un emploi qui garantisse un salaire, surtout à la Fonction Publique* ». La fièvre de la quête de l'emploi est si forte qu'elle conduit à penser qu'il n'est pas opportun de prolonger les études universitaires au-delà de la Licence. Ces considérations se fondent sur le fait que les concours de niveau Master ou plus sont rarissimes à la Fonction Publique et le nombre de postes très infime. Cette situation oblige par exemple les diplômés de Master ou équivalent à se rabattre sur des concours de niveau Licence ou Baccalauréat, voire de niveau BEPC⁴ pour les cas les plus désespérés. À ce sujet, les propos suivants de la stagiaire ALL4 sont fort-éclairants : « *A quoi bon de monter haut dans ses études sachant qu'il faut redescendre chercher le travail avec ceux qui sont restés en bas !* ». Il apparaît donc que la crise de l'emploi est si grave que pour la plupart des stagiaires, le plus important était de se ravir un emploi à la Fonction Publique pour sécuriser son salaire. De l'avis de la stagiaire FR5, « *pour avoir une place à la Fonction Publique, c'est très dur. Mais une fois que tu l'as, ton salaire est sûr. Avec ou sans formation, l'essentiel c'est le salaire sûr* ». Dans un tel contexte, la quasi-totalité des enquêtés n'ont pas choisi les concours de l'ENS parce qu'ils ont la vocation de devenir enseignants, mais plutôt pour la simple raison qu'ils avaient besoin d'emplois à la Fonction Publique. Ainsi, chacun a passé plusieurs concours en espérant réussir au moins à un, sans aucune préférence particulière. La réussite au concours de l'ENS n'équivaut donc pas au choix du métier d'enseignant, mais répond simplement au besoin d'un salaire. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre cette analyse du stagiaire MP7 : « *Quand on est nombreux pour peu de places, on prend ce qui nous tombe dans la main et on s'en réjouit. Quand il n'y en a pas assez, on ne trie pas* ». C'est dire que pour les stagiaires, l'entrée à l'ENS n'est que la conséquence de leur admission à ce concours parmi bien d'autres auxquels ils avaient candidaté. Dans l'angoisse de la quête d'un emploi à salaire sécurisé, les jeunes postulent à plusieurs concours en espérant réussir à l'un ou à l'autre. Visiblement, l'important pour eux n'est pas le type d'emploi ni l'existence d'une formation initiale, mais l'opportunité d'obtenir un emploi qui garantit le salaire. Ils soutiennent que le secteur privé offre peu d'emplois, très souvent par accointance, et des emplois à travers des contrats à durée limitée, contraignant à des démarches répétées, incessantes, pour renouveler son contrat ou pour rechercher une autre embauche ailleurs. C'est ce que le stagiaire PH1 appelle « *l'insécurité sociale due à la précarité du salaire au privé* ». Il s'est agi donc pour eux, selon les stagiaires enquêtés, de se garantir un emploi stable et un salaire sûr en passant les concours d'intégration à la Fonction Publique.

3.2. La formation initiale malgré soi, un mal nécessaire pour accéder au statut de fonctionnaire

Les enquêtés ont fait ressortir lors des entretiens que la formation initiale au métier d'enseignant n'a pas déterminé leur décision de passer les concours d'entrée à l'ENS. Ils soutiennent que la formation est un passage obligatoire pour être titularisé par la Fonction Publique. Sinon, leur objectif ultime en passant les concours de l'ENS, c'est d'obtenir un emploi et un salaire. Ce propos du stagiaire HG4 est très illustratif : « *ce n'est pas le besoin de compétences pour un emploi qui fait que le candidat postule ; c'est le besoin d'un salaire qui le détermine* ». Lors des différents entretiens, pas une seule fois la formation initiale n'a été citée comme un élément ayant motivé le choix de passer les concours de l'ENS. Elle apparaît comme une étape non prévue par les stagiaires qui entrent dans l'enseignement, une phase qu'ils

⁴ Brevet d'Études du Premier Cycle (Il sanctionne les études en fin de collège).

vivent « malgré eux ». Ils estiment que la formation initiale leur est utile, mais qu'elle retarde le salaire. Cette parabole du stagiaire PH7 est très illustratif : « *quand on meurt de soif, on n'attend pas que l'on rafraichisse l'eau au réfrigérateur* ». L'urgence d'intégrer la Fonction Publique prévaut sur la nécessité de se doter des compétences pour l'emploi. Pour la plupart des enquêtés, quand ils se préparaient pour les différents concours, en aucun moment, ils n'ont considéré l'existence de la formation initiale pour opter. Invariablement, ils postulaient aux concours avec ou sans formation initiale, le plus important étant d'être admis à intégrer la Fonction Publique. C'est bien la logique du stagiaire SVT9 quand il déclare : « *la formation initiale à l'ENS est un mal inévitable ; je m'y soumetts parce que c'est la condition obligatoire pour intégrer la Fonction Publique* ». Il apparaît que le besoin de compétences avant d'embrasser le métier d'enseignant n'est pas un motif qui conduit au choix d'un concours avec une formation initiale comme ceux de l'ENS. Le principal élément considéré par les enquêtés comme le motif principal, voire l'unique, c'est l'entrée à la Fonction Publique. Ce besoin est d'autant plus intense chez les enquêtés qu'ils en font une urgence. Sans nier l'importance de la formation initiale, ils considèrent néanmoins le temps de la formation initiale comme un retard qu'ils subissent malgré eux. C'est l'avis de la stagiaire ALL7 : « *À l'ENS, les enseignants se dévouent à nous former ; ils font leur travail ; c'est normal, c'est pour leur salaire ; mais nous, ça retarde notre salaire* ». Tout compte fait, les enquêtés estiment que le temps consacré à la formation initiale prolonge leur attente pour jouir de leur salaire, même s'ils reconnaissent que c'est un processus nécessaire à la préparation à l'emploi par l'acquisition de connaissances et de compétences liées au métier d'enseignant.

3.3. La formation initiale ne justifie pas le choix du concours

Dans les focus-groups, les enquêtés ont reconnu l'importance de la formation initiale pour mieux exercer leur métier d'enseignant plus tard. Cependant, ils sont unanimes sur le fait que cette formation n'a pas été ressentie comme un besoin qui a orienté leur choix sur les concours de l'ENS. En effet, ils affirment sans ambages que la formation initiale n'a jamais été pour eux un critère dans le choix des concours de la Fonction Publique. C'est le témoignage du stagiaire PC3 : « *Personnellement, je n'ai jamais ciblé un concours parce que l'admission est suivie d'une formation initiale* ». C'est dire que pour les candidats aux concours, l'acquisition de compétences préalablement à l'emploi n'est point une préoccupation de premier ordre qui détermine leur préférence pour un concours intégrant une formation initiale. Le principal pour eux, c'est d'abord d'être recruté. La formation initiale apparaît comme une contrainte à laquelle ils s'accommodent, mais sans en faire une raison première pour choisir prioritairement un concours avec formation initiale. Le stagiaire ANG6 explique : « *apprendre un travail c'est bien ; mais je crois que personne ne cherche un métier précis parce que ce métier là prévoit une formation initiale* ». C'est dire que les stagiaires de l'ENS n'ont pas choisi d'y entrer parce qu'ils avaient conscience qu'ils ont besoin d'apprendre le métier d'enseignant. Le stagiaire PC9 est suffisamment précis à ce sujet : « *ce n'est pas parce que la Fonction Publique a prévu une formation initiale à l'ENS que j'ai passé ce concours ; moi je cherchais du travail qui garantit mon salaire ; chacun a ses objectifs* ». Il apparaît donc que la formation initiale n'est pas un critère de base qui motive le choix d'un concours donné parce que celui-ci en prévoit. Les stagiaires de l'ENS ont donc candidaté sans avoir au préalable une préférence pour les concours avec formation initiale. C'est ce qu'explique le stagiaire SVT4 : « *les années antérieures, j'ai passé aussi les concours sur mesure nouvelle sachant que si j'étais admis, j'aurai été employé directement sans formation initiale ; pour moi, l'important c'est d'avoir un numéro matricule et un bulletin de salaire de la Fonction Publique* ». C'est dire que la formation initiale ne constitue pas un objectif prioritaire pensé par les stagiaires qui entrent à l'ENS. Elle est une étape de parcours dans la quête d'un engagement dans la Fonction Publique. Les enquêtés soutiennent même que la formation initiale est secondaire par rapport à l'urgence d'intégrer la

Fonction Publique pour s'assurer une survie dans un contexte où l'emploi est très rare. Pour le stagiaire FR9, « *on peut se débrouiller sans formation. Celui qui se noie n'attend pas d'apprendre à nager. Il se débrouille pour sauver sa vie* ». Toutes ces perceptions de la formation initiale qui transparaissent dans les déclarations des stagiaires n'en font pas un critère prioritaire qui conduit à entrer à l'ENS. Les candidats admis y entrent, y trouvent la formation initiale, s'en accommodent ou s'en réjouissent, mais n'en font pas un élément qui a motivé leur entrée à l'ENS.

3.4. Commencer par encourager d'abord les stagiaires à accepter la formation initiale

Il a été question dans les focus-groups, de recueillir des propositions pour faciliter l'intégration de la formation initiale par les stagiaires une fois qu'ils sont entrés à l'ENS. Il ressort des entretiens que de nombreux stagiaires n'ont pris conscience de l'importance de la formation initiale au métier d'enseignant que lorsqu'ils ont commencé les cours à l'ENS. Le stagiaire MTH2 témoigne : « *maintenant que j'ai commencé la formation à l'ENS, je me rends compte de son importance pour être un bon enseignant. J'ai été vacataire sans formation dans un lycée privé avant de rentrer à l'ENS ; quand je pense à tout ce que j'ai fait contre la pédagogie, la formation initiale s'impose* ». Les propositions tendent surtout vers une implication de l'ENS elle-même afin de réserver un accueil motivant et conscientisant aux stagiaires dès le démarrage de leur formation. Pour eux, il est important d'accompagner les stagiaires vers une compréhension de l'importance du stage afin de faciliter leur adhésion. Comme le recommande le stagiaire PH2, il faut que l'ENS parvienne à faire en sorte que « *les stagiaires ne subissent pas la formation, mais qu'ils la vivent avec intérêt et qu'ils y participent avec enthousiasme* ». Pour ce faire, les enquêtés ont suggéré que l'ENS mette en place une stratégie d'accueil, d'information et de sensibilisation qui sera mise en œuvre dès l'entrée des stagiaires. Il s'agira d'un dispositif pérenne, inscrit dans le programme d'activités de l'ENS et confié à un service technique. C'est pourquoi le stagiaire MTH7 soutient que « *l'ENS ne doit pas se contenter des inscriptions et autres formalités administratives en début de formation ; il faut sensibiliser et motiver les stagiaires à suivre la formation* ». Dans le même sens, le stagiaire PH3 affirme : « *l'ENS nous apprend la pédagogie sans appliquer la pédagogie ; l'ENS doit elle-même apprendre la pédagogie, c'est-à-dire, faire en sorte que les stagiaires s'intéressent à la formation* ». Ainsi, le séjour à l'ENS pourrait être profitable en termes d'acquisition de connaissances et de compétences pour réussir son métier d'enseignant.

4. Discussion

Les résultats auxquels nous sommes parvenus offrent plusieurs axes d'analyse que nous présentons dans cette partie.

4.1. La formation initiale de l'enseignant, un préalable pour une pratique professionnelle efficiente et efficace

Un métier consiste en un ensemble de pratiques orientées vers la réalisation d'une activité consacrée à la production de biens et de services dans un domaine socioculturel ou économique donné. La spécificité du domaine impose un cadrage des pratiques afin de garantir leur adéquation avec l'activité et d'accroître leur efficacité. D'où l'importance de la formation professionnelle. La loi n°013-2007-AN portant Loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso, définit la formation professionnelle comme « *l'ensemble des activités visant à assurer l'acquisition des connaissances, de qualifications et d'aptitudes nécessaires pour exercer une profession ou une fonction avec compétence et efficacité* ». C'est pourquoi la formation initiale est intégrée dans l'itinéraire professionnel des travailleurs de divers métiers. Ainsi, l'engagement dans la Fonction Publique burkinabè est soumis non seulement à l'exigence d'un profil académique, mais aussi d'un profil professionnel nécessitant une formation initiale pour

ce qui concerne les concours prévoyant une formation des nouvelles recrues. C'est le cas des concours d'entrée à l'ENS qui donnent lieu à une formation initiale dans le but d'outiller les stagiaires en connaissances et en compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. Il s'agit de développer leurs compétences en les amenant à assimiler ou à mettre à jour les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être utiles à l'exercice de futur travail d'enseignant. En effet, comme le relève G. Delaire (1988), il ne suffit pas d'entrer en classe pour savoir enseigner. D'abord, il est nécessaire de maîtriser les contenus à enseigner, ensuite il est indispensable d'apprendre à transmettre les contenus. « L'enseignement est longtemps présenté comme une vocation, un sacerdoce. Son exercice repose avant tout sur les compétences que le bon enseignant se doit de posséder et d'afficher. Vu la complexité de ce métier, tout enseignant qui désire s'y engager doit passer par une formation initiale » (K.E Senayah et al., 2016, p.140). En somme, il incombe à toute personne qui s'engage dans le métier d'enseignement de commencer d'abord par apprendre à enseigner. En effet, la formation initiale détermine l'efficacité de l'action pédagogique qui va déterminer la qualité des apprentissages chez les apprenants. C'est pourquoi K. E. Senayah et al. (2016, p.150) soutiennent que « la formation des enseignants et leur action pédagogique déterminent le niveau de compétence et la performance des élèves ». Toute chose qui montre que le niveau de qualification des enseignants est très important dans la réussite des élèves (M.C. Wang et al., 1993). Il est alors pertinent et légitime qu'une institution nationale telle l'ENS soit dédiée à la formation initiale.

4.2. Nécessité d'interroger la formation initiale

Si l'importance de la formation professionnelle initiale des enseignants n'est pas mise en doute, il convient tout de même de signaler que son efficacité est parfois remise en question. Ainsi, les études de D.N. Harris et T.R. Sass (2010) démontrent que la formation initiale a un effet très faible, parfois même non significatif sur les résultats des élèves. De même, les résultats des évaluations internationales réalisées par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) font observer que la formation professionnelle initiale avait en réalité souvent peu d'effet. Il y ressort par exemple que les élèves des enseignants ayant suivi une formation n'obtenaient pas de scores supérieurs à ceux des élèves des autres enseignants (J.M. Bernard et al., 2004). Cependant, ces résultats ne permettent pas ipso facto de conclure que la formation professionnelle initiale a peu d'intérêt. Par contre, c'est une interpellation à une analyse de formation initiale telle qu'elle se déroule. En effet, il est possible que la formation actuelle ne soit pas adaptée aux défis que les enseignants rencontrent dans l'exercice de leur métier (J.M. Bernard et al., 2004). Dans cette hypothèse, il est possible de s'interroger sur la qualité de la formation initiale dans ses composantes théoriques et pratiques, en termes de contenus et de modalités de mise en œuvre. En effet, la formation en soi ne saurait avoir de l'effet que lorsqu'elle répond à un besoin identifié et que sa mise en œuvre est pensée en tenant compte du contexte et du profil des bénéficiaires. C'est ce que dénoncent D.N. Harris et T.R. Sass (2010) en relevant que les formations actuelles restent sans doute trop standardisées et académiques, toute chose qui limitent leur efficacité. Du reste, même si les programmes de formation initiale sont bien conçus, il est important qu'ils trouvent une bonne réception auprès des destinataires. C'est pourquoi la formation des enseignants doit aller au-delà du programme en tant que tel (T. Anderson, 2004), pour intégrer d'autres aspects liés aux dispositions dans lesquelles se trouvent les bénéficiaires. La motivation du formé est l'un des facteurs essentiels qui déterminent l'efficacité d'une formation.

4.3. Les influences sociales, freins de la motivation et déterminant de l'autoprotection

La motivation est le ferment essentiel à l'engagement dans l'action. Elle est couramment perçue comme l'explication causale d'un comportement, l'ensemble des motifs qui expliquent une action. Il y apparaît l'idée de stimulus, de cause, de but ou d'intérêt qui mobilise l'individu

à agir. C'est ce qui conduit certains penseurs tels Socrate, Platon et Aristote à considérer que la motivation a une dimension rationnelle. Ainsi, la raison se nourrit des connaissances sur une situation pour dicter à l'individu le comportement que la raison va juger « idéal ». C'est pourquoi R.J. Vallerand et al. (1993) reconnaissent dans la motivation une dimension affective et une dimension cognitive. Dans cette logique, la motivation du futur enseignant à suivre la formation initiale dépendra du résultat de l'analyse qu'il fera de sa situation, de ses contraintes, de ses besoins prioritaires. Si cette analyse aboutit à un ressort positif, le futur enseignant développera subséquemment une volonté à la hauteur de l'ampleur du désir lié à la formation. Par contre, si le ressort est négatif, il ne ressentira aucun désir vis-à-vis de cette formation ; cette répulsion ne pourra alors laisser naître de la volonté chez le bénéficiaire de la formation. Ainsi, les stagiaires de l'ENS n'échappent pas aux influences sociales (R.J. Vallerand et al., 1993) qui affectent leurs représentations sur le travail et sur la formation initiale. C'est pourquoi le concours de l'ENS est alors perçu par les stagiaires comme un enregistrement à la Fonction Publique pour échapper au chômage dans un contexte de rareté de l'emploi et de pauvreté monétaire. Cela les conduit donc à trouver que la formation est source de retard dans leur course effrénée pour l'intégration à la Fonction Publique et pour l'accès à un salaire. Toutefois, ne pouvant s'y dérober parce que c'est la voie obligatoire à l'ENS, ils s'y soumettent pour sauvegarder la clé de la Fonction Publique, pour se préserver du chômage, pour protéger un salaire garanti contre la précarité de l'emploi. En lieu et place d'une motivation pour le contenu de la formation, les stagiaires développent une forme de sublimation qui prend racine dans leur estime de soi (D. Chartier et J. Lautrey, 1992). Celle-ci leur donne la force de sublimer le rejet de la formation pour entrevoir l'intérêt plus satisfaisant qui est le statut de fonctionnaire avec un poste et un salaire garantis. La crise de l'emploi se manifestant par sa rareté et sa précarité, le besoin d'un métier et d'un salaire sûrs est un facteur extérieur au stagiaire et qui provoque en lui une motivation extrinsèque. Il n'est donc pas motivé par le contenu de la formation, mais par la peur de perdre le moyen de satisfaire le besoin d'une identité socioprofessionnelle avec tout le confort social qui en découle. Une autre approche explicative se fonde au contraire sur la motivation intrinsèque. Chaque humain vivant en société a ses aspirations personnelles et le désir d'un idéal social (E.L. Deci et R.M. Ryan, 2000 ; 2002). Ainsi, le besoin de réalisation de soi, mais aussi la volonté de considération sociale sont des dispositions d'autoprotection, des sources de motivation intrinsèques qui justifient l'acceptation des stagiaires à suivre la formation à l'ENS même s'ils n'adhèrent pas véritablement au principe. Cette attitude d'autoprotection permet l'accès à une identité professionnelle, à une sécurité salariale mais aussi à une mobilité sociale pour le stagiaire qui quitte le statut d'étudiant ou de chômeur pour accéder au statut de fonctionnaire stagiaire, un fonctionnaire en puissance dont la seule contrainte d'engagement est de supporter le temps de la formation. D'ailleurs, pendant ce temps de formation, le fonctionnaire stagiaire reçoit un « pré-salaire », une bourse assez consistante allouée au stagiaire et qui pourrait justifier également l'acceptation du temps de la formation comme un « purgatoire ». Tout compte fait, le stagiaire s'inscrit dans une attitude d'autoprotection par l'acceptation de la formation initiale à l'ENS. Il est alors important pour cette structure académique de prévoir une politique d'accueil des stagiaires. Un dispositif d'accueil pourrait mettre l'accent sur l'information et la sensibilisation des stagiaires dès leur entrée à l'ENS. Cela pourrait passer par une journée d'immersion des stagiaires aux missions de l'ENS et à leur importance dans leur carrière de fonctionnaire-enseignant. À défaut de faire naître la vocation à l'enseignement ni l'amour du métier d'enseignant, ce dispositif d'accueil pourrait au moins faire comprendre l'intérêt et les enjeux de la formation initiale dans la perspective d'une carrière réussie, une carrière pleine de satisfaction de la qualité du travail bien fait, un autre facteur de développement de son image de soi et de culture de son bien-être.

Conclusion

La formation initiale est un canal de préparation à la compétence. La compétence permet en effet d'accroître l'efficacité professionnelle par l'acquisition de capacités à résoudre des problèmes professionnels (S. Bellier, 2000). Les résultats auxquels nous sommes parvenus permettent un tant soit peu de comprendre, dans le contexte du Burkina Faso, les raisons qui poussent les étudiants à entrer en formation avant emploi. La crise de l'emploi conduit les étudiants à exploiter toutes les opportunités qui s'offrent à eux pour intégrer la Fonction Publique pour y jouir d'un poste et d'un salaire relativement pérennes. En amont, les résultats peuvent orienter l'ENS vers la mise en place d'un dispositif d'accueil des stagiaires pour une préparation mentale à la formation. En aval les résultats pourront contribuer à éclairer les gouvernants dans le choix de politiques et de stratégies d'accompagnement des étudiants en matière d'emploi, mais aussi dans la conception et la mise en œuvre de dispositifs d'accueil des jeunes qui entrent en formation professionnelle. Toute chose qui pourra améliorer la qualité de la formation professionnelle par la préparation en amont des bénéficiaires, afin qu'ils comprennent l'importance de se doter de connaissances et de compétences afférent à un métier avant de l'embrasser.

Bibliographie

- ANDERSON Tom, 2004, « Why and How We Make Art, with Implications for Art Education », *Arts Education Policy Review*, n°5, vol.105, p.31-38
- BELLIER Sandra, 2000, *Les compétences en action*, Paris, Liaisons
- BERNARD Jean Marc, TIYAB Beïfith Kouak et VIANOU Katia, 2004, *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*, Dakar, PASEC/CONFEMEN
- BERNARD Jean Marc, SIMON Odile, et VIANOU Katia, 2005, *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?* Dakar, PASEC/CONFEMEN
- BRESSOUX Pascal, 1994, « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n°108, pp. 91-137, Paris, INRP
- BRESSOUX Pascal, 1995, « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets classes en lecture », *Revue française de sociologie*, n° 2, pp. 273-294, Paris, INRP
- BRESSOUX Pascal, 2006, *Evaluation et Orientation* ; Rapport de recherche, Université Pierre Mendès France, Grenoble, Laboratoire des Sciences de l'Éducation
- CHARTIER Daniel et LAUTREY Jacques, 1992, Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol.21, pp. 27-46.
- CONFEMEN, PASEC. 2014. « PASEC 2014, Performances des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne - Compétences et facteurs de réussite au primaire », Dakar, PASEC/CONFEMEN
- DECI Edward L. and RYAN Richard M., 2000, The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, vol.11, pp. 227-268.
- DECI Edward L. and RYAN Richard M., 2002, *Handbook of self-determination research*, University of Rochester Press. Rochester, n°1, vol.55, pp. 68-78
- DURU-BELLAT Marie, 2003, « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n°16, vol. 2, pp. 182-206
- DELAIRE Guy, 1988, *Enseigner ou la dynamique des relations* ; Paris, Les éditions d'organisation, Coll. Les Guides du métier d'enseignant
- DEMBELE Martial et SIROIS Gèneviève, 2018, « La quête de l'éducation de qualité pour tous

- et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne », *Éducation et francophonie*, n°45, vol.3, pp. 1-12
- HARRIS Douglas N. and SASS Tim R., 2010, « Teacher training, teacher quality and student achievement », *Journal of Public Economics*, Elsevier, vol. 95, pp.798-812
- EVERTSON Carolyn M. and WEINSTEIN Carol S., 2006, *Handbook of Classroom Management : Research, Practice, and Contemporary Issues*, Lawrence Erlbaum Associates
- Institut national de la statistique et de la démographie (INSD), 2022, *5^{ème} recensement de la population et de l'habitation*, Burkina Faso
- KOBIANE Jean-François, OUILI Idrissa et GUISSOU Sibi, 2020, *Etat des lieux des inégalités multidimensionnelles au Burkina Faso*, Papier de Recherche, n°132
- OCDE, 2007, *Regards sur l'éducation ; les indicateurs de l'OCDE*
- OIT, 2012, *Rapport sur le travail dans le monde*
- ROGERS Ronald W., 1975, « A protection motivation theory of fear appeals and attitude change », *The Journal of Psychology*, n° 91, pp. 93-114.
- ROGERS Ronald W., 1983, « Cognitive and physiological processes in fear appeals and attitude change ». In Capioppo, J., & Petty, R. (Ed), New York: Guilford, *Social Psychophysiology*, pp. 153-176
- TCHAGNAOU Akimou, SENAYAH Kossi Eli, DJAGNIKPO Ella, DEVI Mensah Kossivi, 2016, « Le rôle de la formation des enseignants dans l'acquisition des compétences par les élèves du secondaire 1 au Togo » in *African Education Development Issues*, Abidjan, ROCARE/EDUCI, n°7, pp. 139-154
- UNESCO, 2004, *Éducation pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris, UNESCO
- VALLERAND Robert J. et THILL Edgar E., 1993, *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Quebec), Editions Etudes Vivantes, 674 p.
- WANG Margaret C., HAERTEL Geneva D., WALBERG Herbert J., 1993, « Toward a knowledge base for school learning », *Review of Educational Research*, Vol. 63, No. 3, pp. 249-295



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo