

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

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



N°2, Décembre 2021

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 Ngouabi (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		(+242) 05 752 49 96

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'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

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

EKONDI Fulbert, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

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

MOUSSAVOU Guy, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique

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)

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)

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'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Comité de lecture

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

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

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)

Sommaire

Contribution de la philosophie pour enfants à l'éveil du sujet : exemple du modèle lévinien Évariste Magloire YOGO et Boubacar OUEDRAOGO.....	1
Analyse descriptive des pratiques pédagogiques d'éducation inclusive dans les écoles primaires de Mô au Togo Ibn Habib BAWA et Kossi Edem YOVOGAN.....	11
Influence des menstrues sur les performances scolaires des filles des classes du CE2 au CM2 dans la province du Sanmantenga au Burkina Faso Missa BARRO, Yasnoga Félicité COULIBALY et Daouda OUEDRAOGO.....	21
Étude comparative des performances entre élèves vivant avec une déficience visuelle directement intégrés et leurs pairs issus des Classes Transitoires d'Inclusion Scolaire Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA.....	34
De la faible socialisation à la faible participation politique des étudiants de l'université de Kara Tamégnon YAOU.....	45
La formation continue des enseignants en question : analyse des difficultés dans le sous-secteur de l'enseignement primaire au Burkina Faso Nowenkûum Désiré POUSSOGHO.....	56
Étude comparative de l'emploi de l'article défini dans les rédactions des élèves de 6^e et de 3^e du C.E.G. Madingou I Florane Chadelvy MABIALA NZOUMBA.....	67
La situation actuelle de l'enseignement de technologie dans les écoles primaires de Brazzaville : cas de la circonscription scolaire de Ouenzé II Béatrice perpétue OKOUA.....	75
L'incidence des notes de la dictée dans les résultats scolaires au Congo Brazzaville : cas des élèves du CM2 dans la circonscription scolaire d'Ignié Fulbert EKONDI.....	85
Impact du petit déjeuner dans l'apprentissage et le rendement scolaire des apprenants du primaire. Cas des élèves de la circonscription de Baongo, Brazzaville (Congo) Nadège OKÉMY ANDISSA, Guy MOUSSAVOU, Moïse Servais Amédée MOUDILOU et Laurence OBANDA	95

La formation continue des enseignants en question : analyse des difficultés dans le sous-secteur de l'enseignement primaire au Burkina Faso

Nowenkûum Désiré POUSSOGHO, Institut des sciences des sociétés (Burkina Faso)

E-mail : desirepoudiougou@yahoo.com

Résumé

La formation continue joue un rôle essentiel dans l'accompagnement de l'émergence d'une nouvelle professionnalité des enseignants. Elle participe à gérer non seulement l'hétérogénéité des élèves mais aussi les aider à réinvestir les acquis scolaires. Actuellement, la plupart des pays africains sont confrontés à des enjeux communs en matière de formation continue des enseignants. Au Burkina Faso, la formation continue des enseignants semble rester le parent pauvre des politiques éducatives, voire des revendications des enseignants. Ainsi donc, cette contribution analyse les difficultés que rencontrent les enseignants lors des pratiques de formation continue. Les conférences pédagogiques, l'encadrement de proximité et les Groupes d'Animation Pédagogiques (GAP) sont les trois dispositifs de formation continue retenus ici. Les données ont été collectées auprès de 52 acteurs de l'éducation grâce à des entretiens réalisés à Ouagadougou et à Ouahigouya. Les résultats révèlent que les points faibles du dispositif de formation continue des maîtres sont d'ordre organisationnel, pédagogique et financier. Par ailleurs, la majorité des enseignants réclament le retour des GAP qui constituent selon eux, le meilleur des dispositifs de formation continue dans l'exercice de la profession enseignante.

Mots clés : Formation continue, enseignant, encadreur pédagogique, dispositif de formation.

Abstract

The continuing education, plays an essential role in supporting the emergence of a new professionalism for teachers. It participates in managing not only the heterogeneity of the pupils but also helping them to reinvest the learning outcomes. Currently, most African countries are faced with common challenges in the area of in-service teacher training. In Burkina Faso, in-service teacher training seems to remain the poor relation of educational policies, and even of teachers' demands. Thus, this contribution analyzes the difficulties that teachers encounter during in-service training practices. Educational conferences, local supervision and Educational Animation Groups (GAP) are the three continuing education systems selected here. Data was collected from 49 education stakeholders through interviews conducted in Ouagadougou and Ouahigouya. The results reveal that the weaknesses of the continuing education system for teachers are organizational, educational and financial. In addition, the majority of teachers are calling for the return of GAP which, according to them, constitute the best continuous training systems in the exercise of the teaching profession.

Keywords: Continuing education, teacher, educational supervisor, training system.

Introduction

Des indépendances africaines jusqu'à nos jours, le système éducatif burkinabé a connu de nombreux soubresauts qui ont donné lieu à de nombreuses réformes en vue de son efficacité. Dans les années 2000, le pays a opté pour le Programme Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) dont les effets immédiats ont été, le recrutement massif des enseignants du primaire en vue de satisfaire aux exigences du terrain. Cela a eu pour conséquence la dégradation de plus en plus accrue de la fonction enseignante marquée par des conditions de vie et de travail plus difficiles. Ce recrutement massif commande la mise en place d'un dispositif de formation continue de qualité au Burkina Faso. Il apparaît comme une nécessité absolue au regard des lacunes que présentent les enseignants à la sortie de la formation initiale. La formation continue est un ensemble d'actions et d'activités dans lesquelles les

enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle. De nos jours, la formation continue des enseignants est indispensable à l'adaptation des pratiques et des contenus d'enseignement qui n'ont cessé d'évoluer. En effet, les mutations profondes que traversent les sociétés imposent de nouvelles exigences en termes d'acquisition permanente des savoirs et des compétences. Ainsi, les dispositifs de formation continue des enseignants doivent permettre à ces derniers de développer de nouvelles compétences pour une meilleure prestation et une maîtrise professionnelle. La présente étude vise à analyser les points faibles des pratiques de formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso. Les conférences pédagogiques, l'encadrement de proximité et les groupes d'animation pédagogiques sont les dispositifs qui sont analysés dans cette recherche. Les conférences pédagogiques constituent un cadre de formation continue, de réflexion, d'échanges et d'informations pour le renforcement des compétences des enseignants. Pour ce faire, elle a pour objet non seulement d'offrir aux enseignants des occasions de concertation et d'échanges sur les questions d'ordre pédagogique, de traiter des thèmes d'intérêt général, donc de formation continue, mais aussi de permettre à l'administration de donner les informations sur les orientations politiques en matière d'éducation. Les Groupes d'animation pédagogiques (GAP) constituent une instance de référence dans la formation continue des enseignants du primaire. Les GAP ont lieu une fois par mois et regroupent l'ensemble des enseignants concernés pour une demi-journée. Généralement, les activités menées sont : les présentations de leçons, les exposés sur des thèmes liés à la pédagogie, à la culture générale, au système éducatif, à l'actualité. Pendant les GAP, les enseignants les plus expérimentés partagent leurs savoirs et savoir-faire avec les plus jeunes dans le corps. Malheureusement, aujourd'hui, les GAP ne se tiennent plus. Pour l'encadrement de proximité, il faut dire que les inspecteurs, les conseillers pédagogiques itinérants et les instituteurs principaux sont des encadreurs de proximité. Chaque circonscription d'éducation de base est en principe dirigée par un inspecteur appuyé par au moins un conseiller pédagogique itinérant. L'inspecteur doit effectuer une visite de classe au moins une fois par mois à chaque classe et le conseiller pédagogique deux fois.

Aujourd'hui, la formation continue des enseignants au Burkina Faso maintient cette tension entre le regard d'analyse critique des acteurs de l'éducation et le nécessaire accompagnement des politiques nationales. Les enseignants se plaignent dans leur majorité du dispositif de formation continue mis en place qui selon eux ne permet pas une réelle professionnalisation. En outre, plusieurs études au Burkina Faso révèlent que les enseignants à la sortie de leur formation initiale n'arrivent pas à préparer une bonne situation d'enseignement-apprentissage en classe. (Altet, Paré-Kaboré et Sall, 2015 ; Poussogho, 2017). La mise en place d'un dispositif de formation continue de qualité basé sur une analyse critique des dispositifs actuels de formation continue est donc nécessaire. C'est pourquoi, la présente étude s'est construite autour de la question générale suivante : quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants dans les pratiques de formation continue au Burkina Faso ? Notre hypothèse générale de recherche stipule qu'au cours des différentes pratiques de formation continue, les enseignants sont confrontés aux difficultés d'ordre organisationnel, pédagogique et financier.

Essentiellement qualitative, cette contribution se propose de faire ressortir les difficultés que rencontrent les enseignants dans leur formation continue à partir de plusieurs entretiens effectués auprès des enseignants, des encadreurs pédagogiques, des responsables provinciaux et régionaux d'éducation.

1. Méthodologie

L'enquête de terrain a eu lieu à Ouagadougou et à Ouahigouya. Ces localités sont deux grandes villes du Burkina Faso qui regorgent de nombreux enseignants du primaire.

La population cible se compose des enseignants de l'école primaire, des inspecteurs, des directeurs d'écoles, des conseillers pédagogiques, des directeurs régionaux et provinciaux de l'éducation. L'échantillonnage par choix raisonné a été utilisé dans cette recherche. Au total, nous avons enquêté auprès de cinquante-deux personnes réparties comme suit : trente enseignants, dix inspecteurs, huit conseillers pédagogiques, deux directeurs régionaux de l'éducation et deux directeurs provinciaux de l'éducation. Le tableau suivant présente certaines caractéristiques de l'ensemble des enquêtés.

Tableau 1: caractéristiques des enquêtés

Catégorie des acteurs de l'éducation	Nombre de personnes enquêtées	Lieu de résidence		Sexe des enquêtés	
		Ouagadougou	Ouahigouya	Féminin	Masculin
Directeurs régionaux de l'éducation	2	1	1	0	2
Directeurs provinciaux de l'éducation	2	1	1	0	2
Inspecteurs	10	5	5	4	6
Conseillers pédagogiques	8	4	4	5	3
Enseignants	30	17	13	18	12
Total	52	28	24	27	25

Sources : enquêtes de terrain, septembre 2021

Des guides d'entretien structurés ont été utilisés pour collecter les données auprès de tous les acteurs ci-dessus mentionnés. Les entretiens ont été effectués en respectant le principe de la saturation de l'information. Les questions du guide d'entretien portaient essentiellement sur les difficultés que rencontrent les enseignants lors des formations continues d'une part, et d'autres parts sur le point de vue de tous les acteurs sur la suppression des Groupe d'Animation Pédagogique (GAP). Ainsi, les différents points des entretiens ont porté sur les difficultés rencontrées par les enseignants lors des conférences pédagogiques, l'encadrement de proximité et les GAP.

Cette étude étant essentiellement qualitative, l'analyse de contenu a été utilisée pour traiter les données issues de l'enquête de terrain. Ces données sont présentées dans les lignes subséquentes.

2. Résultats et discussion

2.1. Formation continue et difficultés liées aux moyens humains et financiers

La formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso est confrontée à d'énormes problèmes humains et financiers. En effet, plusieurs acteurs estiment que les dispositifs de formation continue au Burkina Faso sont superficiels et n'apportent pas de réponses appropriées aux besoins directs des enseignants. Pour plusieurs acteurs rencontrés sur le terrain, il faudra non seulement une meilleure considération de la formation continue, mais aussi une allocation des moyens techniques, humains et financiers nécessaires afin que la formation continue qui est fondamentale échappe à tous les maux auxquels elle est confrontée.

En ce qui concerne le volet financier, la formation continue au Burkina Faso, bénéficie d'un accompagnement de la part de l'Etat et /ou de ses partenaires à travers les prises en charge pour les participants. En effet, l'article 3 du décret N°2008-0084/MEBA/SG/DGEB du 30 juin 2008 portant organisation et tenue de la conférence pédagogique annuelle des enseignants

stipule que : « pour l'organisation et la tenue des conférences pédagogiques annuelles des enseignants, les CEB et les participants à la conférence bénéficient d'un soutien financier de l'Etat et/ou de ses partenaires ». Mais le constat sur le terrain est que les enseignants ne sont pas majoritairement satisfaits des frais de prise en charge pour la formation continue. Un enseignant à ce propos nous confie que :

La majorité des enseignants se plaignent de la prise en charge pendant les conférences pédagogiques. La prise en charge est de 5000 f par jour. Je crois que 10000f ou 15000f serait plus motivant. Vu la distance, souvent un enseignant peut faire 110 km pour venir faire une conférence pédagogique durant 2 ou 3 jours avec une prise en charge de 5000f par jour. Avec ces 5000f, il doit se débrouiller pour se nourrir et se loger durant ces deux ou trois jours de formation. Très souvent les kits pédagogiques ne sont même pas offerts à l'enseignant durant les conférences. Aussi, dans la prise en charge pécuniaire, la question de résidents et des non-résidents crée des frustrations car les non-résidents ont un petit plus.

Notre entretien avec un inspecteur de Ouagadougou nous fait ressortir le même constat. Il mentionne que :

La prise en charge des enseignants lors des conférences pédagogiques n'est pas motivante. Cette réalité décourage les enseignants quand ils se comparent aux autres agents de la fonction publique qui vont très souvent en mission avec une grande prise en charge. A cela, il faut ajouter que les enseignants du privé qui viennent pour suivre la conférence, ne sont pas pris en charge par l'Etat. Certains fondateurs ont des difficultés pour prendre en charge leurs enseignants pendant les conférences pédagogiques ce qui fait que grand nombre des enseignants du privé ne participent pas à la formation.

On peut relever de ces différents entretiens que les prises en charges servies aux enseignants du primaire lors des sessions de formation continue ne sont guère motivantes pour une participation plus assidue et active aux activités. Par ailleurs, avec les luttes corporatistes des agents de la fonction publique qui ont eu pour conséquences des augmentations des indemnités pour certains corps, l'enseignant du primaire se retrouve toujours avec un salaire qui ne lui permet pas de faire face au coût de la vie chère. Le système de rémunération des enseignants du primaire complique leurs conditions de vie. Les enseignants semblent démotivés par toutes ces raisons.

En ce qui concerne les difficultés dans la gestion des ressources humaines, certains acteurs rencontrés sur le terrain ont souligné l'insuffisance du personnel d'encadrement. Par rapport à cela, un inspecteur mentionne :

Il y a un manque de personnel d'encadrement. La politique actuelle de reconversion des Instituteur Principaux en inspecteur, beaucoup d'encadreur sont retournés à l'école de formation. Actuellement j'ai quatre encadreurs, il y a un parmi eux qui repart à l'école de formation pour être inspecteur. Mais au début nous étions huit et quatre sont repartis à l'école. Il ne me reste que trois encadreurs alors que dans les normes mon inspection devrait avoir dix encadreurs. La tâche des encadreurs est énorme.

Ce qui révèle que le ratio encadreur pédagogique/ enseignants, dans la majorité des inspections, ne respecte pas les normes fixées.

En outre, plusieurs enseignants ont souligné le profil inadapté de certains encadreurs pour la formation continue. C'est dans ce sens qu'un enseignant relève le fait suivant :

Il y a des inspecteurs qui n'ont jamais enseigné dans les classes de l'école primaire. Ces inspecteurs sont venus de l'enseignement secondaire. Presque tous les enseignants sont unanimes que cette catégorie d'inspecteur est bien pour les bureaux et les écoles de formation mais pas pour l'encadrement de proximité. Ils ne connaissent quasiment pas grand-chose de la pratique classe du primaire. Ils sont des grands théoriciens et leur place est dans les bureaux au niveau des inspections et des écoles de formation.

Les directeurs d'école, qui ont souvent la responsabilité d'encadrement de proximité, ne sont pas suffisamment préparés à cette fonction, d'où l'impression d'un faible soutien de leur part ressenti par les enseignants. La majorité des enseignants enquêtés, ont souligné que plusieurs directeurs d'école s'occupent à d'autres activités hors des écoles. À cet effet, un enseignant précise que :

L'encadrement de proximité se fait aussi avec les Instituteurs Principaux (IP) qui sont très souvent des directeurs d'école. Il s'agit de contrôler le cahier de préparation des enseignants et aussi de faire une visite des classes. Malheureusement beaucoup d'instituteurs Principaux ne font pas l'encadrement de proximité et préfèrent aller vaquer à d'autres occupations. Certains viennent le matin à l'école et après 30 mn disparaissent. On ne sait même pas où ils sont rentrés. Ils ne sont pas aussi sanctionnés car ils sont considérés comme des enseignants déchargés.

D'autres enseignants ont attiré notre attention sur le fait que certains encadreurs se comportent comme des gendarmes lors des visites d'encadrement.

C'est vrai que dans les PAI et PAC, on demande aux enseignants de proposer la nature du soutien voulu, la date et même l'encadreur souhaité. Le problème de l'encadrement de proximité c'est que les enseignants n'aiment pas les encadreurs gendarmes. Souvent tout le travail revient au directeur qui, s'il est rigoureux, sera mal aimé. C'est très rare, les visites des encadreurs. Souvent, ils viennent quand le directeur leur souffle un mot sur le climat de l'école. A ce moment, le directeur s'expose à ses adjoints qui vont soupçonner la complicité de leur directeur, par le fait que l'encadreur est fréquent dans leur école. Les crises ne finiront jamais dans cette école.

Pour atteindre les objectifs fixés par la formation continue, il est important d'établir un climat de confiance avec les enseignants et avec l'ensemble des acteurs de l'école.

2.2. Analyse des difficultés liées à l'organisation pédagogique des formations continues

Concernant l'organisation pédagogique, les échanges avec les encadreurs ont révélé qu'ils n'ont pas les moyens matériels (moyens logistiques en particulier, carburant) pour assurer l'encadrement de proximité. Un inspecteur nous confie ceci : « il y a un manque de moyen logistique pour l'encadrement de proximité. Tous les encadreurs sortent avec leur moto ».

En ce qui concerne le matériel au niveau de l'organisation des conférences pédagogiques, certains enseignants nous ont signifié qu'il n'y a ni de kit pour les conférenciers ni de restauration. En outre, les locaux ne sont pas adaptés pour la tenue des conférences pédagogiques. En effet, très souvent, les conférences se déroulent dans les salles de classes et les enseignants sont obligés de s'asseoir sur les bancs des élèves, posture fort inconfortable. A ce propos, un inspecteur s'exprime en ces termes :

Au niveau de l'organisation pratique, il n'y a pas de salles adaptées. Les enseignants se retrouvent souvent à 80 voire à 100 par salle de classe. Même pour l'ouverture des conférences pédagogiques, il n'est pas intéressant de faire une ouverture commune. S'il y avait une grande salle de conférence pour accueillir tout le monde, je dirai oui. Avec la fusion des Centre d'éducation de Base (CEB), je crois qu'il faut envisager autrement l'ouverture des CEB. La fusion des CEB fait que le nombre des enseignants est très grand pour tenir dans une salle qui ne peut les contenir.

Peu de moyens matériels sont alloués pour permettre à la formation continue des enseignants de se réinventer ou de se renouveler afin de suivre l'incessante transformation du métier d'enseignant. Les enseignants ont également souligné l'incompréhension des encadreurs lors des visites de classes. Cette incompréhension disent-ils est liée à l'insuffisance de matériel pédagogique dans les écoles. A ce propos un enseignant précise :

Très souvent, quand l'inspecteur ou le conseiller pédagogique vient, il demande le cahier de leçon et demande de présenter la leçon. Très souvent, les critiques tournent autour du caractère abstrait de la leçon. Mais entre nous, si tu n'as pas le matériel nécessaire, comment tu peux concrétiser la

leçon ? Malgré cette situation, nos encadreurs nous disent toujours que quelle que soit la situation, il faut toujours adapter la leçon aux réalités des élèves.

En effet, le matériel pédagogique est soit manquant, soit désuet. A l'école primaire, l'apprentissage doit se faire avec le matériel disponible sur place pour permettre aux élèves de comprendre et de pouvoir réinvestir les acquis scolaires dans leur vie quotidienne. D'autres enseignants ont aussi mentionné que les critiques des encadreurs portent très souvent sur la lassitude de certains enseignants, incapables de faire des recherches. À ce propos un enseignant précise :

Les encadreurs critiquent très souvent les enseignants sur le fait qu'ils ne font pas des recherches. Mais la majorité des enseignants dans la formation initiale ne sont pas initiés à l'utilisation des TIC. Et les écoles ne possèdent pas de bibliothèque. Dans ces conditions, que faire pour faire des recherches et adapter son cours ? Même pour ceux qui maîtrisent les TIC, la connexion internet coûte chère ainsi que l'ordinateur lui-même. En outre, combien d'enseignants peuvent se payer un seul livre par an, vu que la majorité d'entre nous tirent le diable par la queue à la fin de chaque mois.

La formation de l'enseignant à la maîtrise de l'outil informatique, la mise en place d'une bibliothèque, la possession d'un ordinateur par l'enseignant sont des éléments qui peuvent aider les enseignants à faire des recherches pour actualiser leurs cours.

Un autre aspect de l'organisation pédagogique qui est couramment ressorti dans les propos des enseignants est l'irrégularité des conférences pédagogiques et aussi de l'encadrement de proximité. A ce propos un enseignant mentionne :

La conférence pédagogique a été entre-temps supprimée. Il y a trois ans de cela nous n'avons pas eu de conférence pédagogique. Mais en cette année 2021, elle a été reprogrammée. Cette reprogrammation est due aux nombreuses critiques des enseignants. Pour les conférences annuelles, les jours de formation sont réduits. Ce qui ne permet pas aux formateurs de toucher plusieurs disciplines. Les enseignants sur le terrain repartent avec leurs lacunes. Par rapport à l'encadrement de proximité, un enseignant peut faire 3 ou 4 ans sans recevoir un inspecteur, un conseiller pédagogique ou un instituteur principal. C'est seulement l'année passée que le paquet a été mis dans l'encadrement de proximité. Il faut noter que l'encadrement de proximité est subtilement laissé aux enseignants eux-mêmes à travers les PAI et PAC (Plan d'Amélioration Individuel et Plan d'Amélioration Collectif) que les encadreurs ont imposé aux enseignants.

Allant dans le même sens, les propos d'un inspecteur confirment cette irrégularité des conférences pédagogiques et de l'encadrement de proximité. Il s'exprime en ces termes :

Depuis trois ans, pas de conférence pédagogique. Lorsqu'on se renseigne pour connaître les raisons, on dit toujours qu'il n'y a pas de fonds pour organiser les conférences pédagogiques des enseignants. Nous avons eu plusieurs rencontres avec la direction provinciale et régionale de l'éducation qui nous a fait savoir qu'il n'y a pas de fonds pour organiser cette année les conférences pédagogiques.

En réalité, les difficultés auxquelles les enseignants font face dans leur pratique classe sont nombreuses et les alternatives pour les pallier sont presque inexistantes. La formation continue à la sortie des ENEP reste une utopie. Les conférences annuelles, l'encadrement de proximité ont été relégués au second plan. Et quoi qu'on dise, la majorité des enseignants ont recours à l'auto formation pour pouvoir développer leur compétence pédagogique.

Par ailleurs, la majorité des enseignants ont souligné leur faible implication dans le choix des thèmes des conférences pédagogiques. Les enseignants veulent davantage être impliqués dans le choix des thèmes des conférences qui peuvent selon eux, porter sur l'actualité et la gestion de leur carrière. D'autres enseignants ont insisté sur la date de la conférence pédagogique. Pour la majorité des enseignants rencontrés, il est plus avantageux de faire les conférences en début d'année au lieu de les faire en milieu d'année. Cela permet, selon eux, de

pratiquer ce qu'ils ont appris durant la conférence. Très souvent, les conférences sont programmées en décembre, ce qui contraint l'enseignant à arrêter les cours en milieu d'année. Enfin, la majorité des enseignants et aussi des inspecteurs ont insisté sur l'aspect théorique des conférences pédagogiques. Ils ont insisté sur le fait que les conférences soient davantage pratiques à travers la présentation des leçons modèles.

2.3. Analyse de la suppression des GAP au Burkina Faso

En rappel, les Groupes d'animation pédagogiques (GAP) ont vu le jour en 1967. Ils constituent un dispositif important dans la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso. Malheureusement, depuis 2012, les GAP ne se tiennent plus sur l'ensemble du territoire. Notre enquête de terrain auprès des différents acteurs fait ressortir que les raisons de la suppression des GAP sont essentiellement financières. A ce propos, un enseignant confi que :

Si les GAP ont été supprimé c'est parce qu'il n'y avait pas leur prise en charge. Les déplacements des enseignants étaient souvent difficiles. Les enseignants étaient obligés de cotiser pour pouvoir prendre en charge le repas. Souvent, les enseignants faisaient appel aux associations des parents d'élèves pour leur venir en aide afin de pouvoir organiser les GAP. Dans ces conditions, il était difficile que les GAP survivent.

C'est dans le même ordre d'idée qu'un inspecteur mentionne ceci :

Au début des GAP, les enseignants étaient motivés à suivre la formation. Mais à un moment donné, le syndicat a commencé à réclamer une prise en charge au niveau de l'Etat. Entre-temps, l'Etat avait obtenu un fonds d'un projet qui donnait 2500 à chaque enseignant pour les GAP. Depuis que le projet a pris fin, les GAP aussi ont pris fin.

L'insuffisance ou le manque de prise en charge des acteurs sur le terrain constitue la principale raison de la suppression des GAP. A cela, certains enseignants ont mentionné, le déblocage tardif des fonds GAP, l'insuffisance de moyens pour la reproduction des documents et l'absence de manuels et de guides pour la gestion des GAP.

Par ailleurs, tous les acteurs rencontrés sont unanimes que les GAP doivent être reconduits par le ministère en charge de l'éducation, car ils contribuent à former des enseignants compétents. C'est dans ce sens qu'un enseignant mentionne :

Les GAP étaient vraiment très importants pour la formation continue des enseignants. C'était presque le seul cadre de formation après la formation initiale où l'enseignant pouvait apprendre de ces collègues. En effet, les GAP étaient essentiellement pratiques. Quelqu'un donne le cours et les autres collègues regardent et critiquent. Il faut nécessairement que l'Etat ramène les GAP avec une prise en charge conséquente des enseignants et de leur organisation.

Un autre enseignant allant dans le même sens fait ressortir les bienfaits des GAP sur le plan pédagogique et sociologique :

Les GAP constituent des cadres de formation de grande importance. Ils jouent même le rôle des stages de recyclage. Pour moi, les GAP donnent du sens à l'affirmation de Joseph Ki-Zerbo selon laquelle, l'école doit être l'affaire du village et le village l'affaire de l'école. Je suis sûr qu'un bon nombre d'enseignants sont pour le retour des GAP. Il arrive de fois qu'à la marge des GAP, que des villages organisent des danses. Et le soir, c'est un match de football qui oppose l'équipe des enseignants à celle du village. Malheureusement, la prise en charge était trop faible et les enseignants étaient retissants pour la présentation des leçons. D'un point de vue sociologique (le contact avec les collègues, la population, la chaleur humaine qui s'y dégage), il faut le retour des GAP. Pour cela, il faut une prise en charge, valoriser les GAP avec la participation des autorités régionales, doubler la prise en charge du présentateur/trice de la leçon.

Nos différents entretiens avec les inspecteurs révèlent que même s'il faut reconduire les GAP, il faudra les recadrer en fonction du contexte actuel. En rapport à cela, un des inspecteurs précise ceci :

Pour ma part, il faudrait d'abord changer le format des GAP avant de les reconduire au regard de leur apport considérable dans la formation continue des enseignants du primaire. L'Etat pourrait, par exemple, miser sur les leçons pratiques par mois et par sous cycle. En un mois, chaque sous cycle fait une animation pédagogique sur une leçon pratique par discipline. En six mois de cours, on pourrait voir une ou deux leçons en français, mathématiques, disciplines d'éveil et celles dites mineures.

Un autre inspecteur pense plutôt qu'il faut revoir le nombre de jours des GAP dans l'année. Cela pourrait sans doute aider à réduire le coût de la prise en charge des GAP :

L'Etat pourrait peut-être organiser les GAP au lieu de le faire une fois dans le mois, on le fait 3 à 4 fois dans l'année. Cela pourrait même réduire la prise en charge financière. Les GAP étaient un réel cadre de formation. Ils étaient vraiment un cadre d'expérience et de partage de connaissance des disciplines et des stratégies d'enseignement entre les enseignants. Beaucoup d'enseignants veulent que les GAP reviennent car on ne peut pas faire une année de GAP et ne pas savoir enseigner. Beaucoup préfère les GAP aux conférences pédagogiques des enseignants.

Dans l'ensemble, tous les acteurs veulent le retour des GAP pour soutenir les deux dispositifs de formation continue en souffrance. Il s'agit des conférences pédagogiques et l'encadrement de proximité.

2.4. Discussion des résultats

La formation continue des enseignants représente un élément déterminant pour le succès d'une politique de transformation du système éducatif. Elle est également une réponse aux questions et aux difficultés que connaissent les enseignants dans l'exercice quotidien d'une profession en évolution constante. Les résultats de notre étude révèlent que le dispositif de formation continue des enseignants au Burkina Faso est confronté non seulement à des difficultés humaines et financières, mais aussi à des difficultés d'ordre organisationnel. Nos résultats vont dans le même sens que ceux de A. Badini (2006) qui relève que la formation continue de maîtres au Burkina Faso, demeure victime d'une insuffisance de moyens techniques, humains et financiers ainsi qu'une compréhension confuse et controversée de son impact réel sur l'offre et la qualité de l'éducation. A. Badini (2006) mentionne également l'absence d'une politique rigoureuse et conséquente pour le développement de la formation continue des maîtres au Burkina Faso. Tous les enseignants, inspecteurs et conseillers pédagogiques rencontrés pendant l'enquête de terrain nous ont signifié que le plus gros problème de la formation continue est d'ordre financier. Allant dans le même sens, F. Vaniscotte (1995) relève que tous les Etats connaissent des limites financières à leurs actions en faveur de la formation continue. Les difficultés qui en découlent sont partout identiques à savoir la limitation des offres de formation, la restriction du nombre de participation, la diminution de la durée de formation. L'étude révèle en outre que les situations particulières de chaque Etat font que certains augmentent un peu et d'autres diminuent le budget de formation continue qui, dans l'ensemble, ne correspond pas à l'ambition des objectifs affirmés. C'est pourquoi F. Vaniscotte (1995) pense qu'il y a un paradoxe, car si l'on entend améliorer la qualité de l'enseignement par le développement de la formation continue, il faudra y mettre les moyens.

Pour l'encadrement de proximité, notre étude révèle qu'une des difficultés réside dans le nombre insuffisant des encadreurs pédagogique. En outre, avec le regroupement des CEB, l'encadreur se retrouve avec plusieurs écoles et plusieurs enseignants qu'il doit suivre, ce qui complique l'encadrement de proximité. C'est dans ce sens que le MENA (2012) mentionne qu'il y a non seulement une insuffisance de la prise en charge financière des conférenciers et des participants lors des conférences pédagogiques, mais aussi que les effectifs des enseignants à encadrer sont pléthoriques dans certains CEB au regard des normes. Or on constate que sur le terrain, il y'a une mauvaise utilisation des encadreurs pédagogiques qui sont pleins dans les

structures centrales à assumer des tâches administratives pour lesquelles des administrateurs de l'éducation ont été formés. Cela est non seulement sources de conflits et surtout prive de nombreux enseignants d'encadreurs formés à ne pas exercer.

Notre étude par ailleurs a montré que sur le plan organisationnel, il y a un problème de local pour les conférences pédagogiques et aussi un problème de matériel, de carburant pour l'encadrement de proximité. Dans cette perspective, F. Djibo (2010) relève dans son étude que les enseignants se plaignent de la rareté des visites des encadreurs dans les écoles. Il précise que les encadreurs, manquent souvent de carburant et de moyens logistiques nécessaires. Par rapport au problème de local pour les conférences et aussi pour le l'hébergement des enseignants pendant les conférences, le MENA (2012), relève que le point faible des conférences pédagogiques au Burkina Faso réside dans l'absence de cadre d'accueil des participants, notamment le manque de logement qui rend les séjours des participants très difficiles et le manque de locaux appropriés pour la tenue des conférences.

Par ailleurs, notre étude relève que les enseignants ont besoin d'être formés dans les technologies de l'information et de la communication pour pouvoir actualiser les cours puisque les encadreurs leur reprochent de ne pas faire des recherches pour innover leur pratique d'enseignement. A propos de TICE dans la formation continue des maîtres, F. Villemonteix (2005) après un entretien auprès des enseignants abouti à la conclusion que la majorité des enseignants considèrent l'importance du rôle des TICE dans le renouvellement des pratiques pédagogique. En effet, le renouvellement des situations d'apprentissage, l'autonomie des élèves et l'aide aux élèves en difficulté constituent les préoccupations majeures des enseignants. Ils ont conscience du potentiel des TICE sur les conditions d'apprentissages et sur les modifications apportées aux modes d'enseignement. C'est le rôle de la formation initiale et continue d'outiller les enseignants pour leur permettre de maîtriser les TICE pour pouvoir faire les recherches.

Notre étude révèle que la majorité des enseignants et même des encadreurs désirent le retour des GAP car ils considèrent que les GAP étaient un dispositif très important dans la professionnalisation des enseignants. L'étude de F. Djibo (2010) relève également que les GAP sont efficaces pour les jeunes enseignants. Ils améliorent leurs performances et changent leur pratique personnelle. Les GAP assurent leur réussite dans les examens professionnels. Ils sont plus formateurs que les exposés et les échanges des conférences pédagogiques. Dans certains pays comme le Canada, il y a des pratiques similaires aux GAP dans la formation continue des enseignants et qui sont très appréciées par les acteurs de l'éducation. En effet, J.P. Gingras (2007), mentionne qu'au Canada, parmi les pistes de solutions envisagées pour développer la formation continue des enseignants, il y en a une qui présente un potentiel important en termes de sens et de signification à divers égards pour la profession enseignante. Certaines écoles, surtout des écoles alternatives, ont mis en place une pratique de rencontres hebdomadaires obligatoires pour tous les membres de l'équipe-école. A chaque semaine, enseignants et autres employés à l'école concernés se rencontrent pour discuter, partager, échanger sur des divers sujets en lien notamment avec la pratique enseignante. Ce cadre d'échange est vraiment bénéfique pour la professionnalisation des enseignants. Cette pratique ressemble beaucoup à ce qui se faisait dans les GAP au Burkina Faso. D. Houpet (2005) encourage la socialisation professionnelle dans la formation continue des enseignants. Il est ressorti de l'entretien avec la majorité des acteurs que les GAP participaient à cette socialisation professionnelle des enseignants au Burkina Faso. Être enseignant ne signifie pas seulement exercer dans sa classe mais aussi travailler avec les autres, apprendre et vivre avec les collègues. Si l'on veut faire prendre conscience au groupe des bénéfices réciproques, deux méthodes peuvent être privilégiées et combinées. La première est de mettre en place un partage d'expériences et des échanges tous azimuts. La seconde est de faire des pauses méthodologiques comme dirait P. Merieu (1993), c'est-à-dire de s'arrêter, de réfléchir, de mener une activité de métacognition sur ce que l'on vient de faire, de construire,

de s'apporter mutuellement. Les pauses méthodologiques et les partages d'expérience étaient au cœur même des préoccupations des GAP.

D. Houpet (2005) dans son principe de la responsabilisation des enseignants en formation continue propose de donner l'initiative aux enseignants d'un certain nombre d'actions au cours de la formation. Pour lui, dans un dispositif de formation pour une responsabilisation des enseignants, la rigidité dans les contenus n'est sans doute pas la méthode la plus efficace. Dans le cas de cette étude, le principe de la responsabilité n'est pas totalement respecté. Les enseignants enquêtés se sont plaints du fait que les thèmes des conférences sont très souvent choisis sans les impliquer. Pendant les conférences, les enseignants sont assis dans les mêmes classes que leurs élèves. Les différents entretiens ont révélé qu'ils sont considérés comme des enfants apprenants plutôt que des adultes apprenants. Les pratiques de formation continue au Burkina Faso ne respectent donc pas le principe de la responsabilisation.

Nos résultats ont révélé qu'une des grandes difficultés relevées par les enseignants est que les conférences sont beaucoup plus théoriques. Or, dans son troisième principe, D. Houpet (2005) propose d'ancrer la formation continue dans la pratique. Celui-ci consiste à relier étroitement l'objectif d'apprentissage à l'exercice de la profession. L'ancrage dans la pratique passe souvent par l'élaboration d'un projet de production. Il est important de mettre en place des dispositifs qui valorisent les savoirs d'expériences, ceux qui sont issus de la pratique. Si l'on veut que la formation soit ancrée dans la pratique, il faut qu'à un moment donné, le discours entendu ou produit pendant la formation, soit mis en œuvre concrètement sur le terrain. M. Altet (2001) propose également un dispositif de formation continue des enseignants à partir des « pratiques » et pour faire réfléchir sur des pratiques réelles articulant trois processus : la formation, l'action et la recherche. S. Bélair (2001) va dans le même sens dans son dispositif de formation en accordant une grande place aux situations vécues. Pour elle, le métier d'enseignant s'acquiert dans une articulation entre les situations vécues et les théories qui tentent de les expliquer. Pour elle, les dispositifs de formation des enseignants axés sur les concepts théoriques sans véritables appuis dans une réalité sont voués à l'échec. Ainsi, pour elle, l'apprentissage d'un métier complexe comme l'enseignement doit comprendre à la fois une théorie associée à la pratique et une pratique découlant d'une théorie. Pour R. Yinger (1977) aussi, l'apprentissage n'est possible que dans la pratique. Il est donc important que les dispositifs de formation continue des enseignants au Burkina Faso s'orientent davantage vers la pratique.

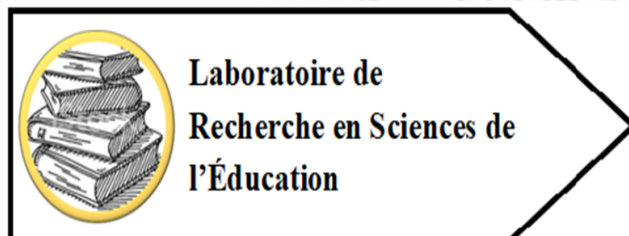
Conclusion

Cette recherche qualitative nous a permis d'analyser trois dispositifs de formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso. Ainsi, l'étude qui a eu pour terrain la ville de Ouagadougou et celle de Ouahigouya a permis de relever les difficultés que rencontrent les enseignants dans les conférences pédagogiques, l'encadrement de proximité et aussi les groupes d'animation pédagogique. Les difficultés se résument entre autre au problème de compréhension pour certains enseignants des thèmes développés pendant les conférences ; les difficultés à réinvestir correctement les acquis de la conférence pédagogique dans les classes ; les mauvaises conditions de travail (cadre inapproprié : tables bancs, classe exigüe pour 75 participants) c'est-à-dire l'organisation matérielle ; les prises en charges insuffisantes ; l'insuffisance des activités pratiques pendant les conférences ; le manque de support (module) pour faciliter la compréhension des thèmes développés pendant les conférences. Les inspecteurs ont également posé le problème de manque de moyen logistique pour les sortis de terrain en vue de l'encadrement de proximité. Cette recherche a permis également de montrer que malgré les difficultés qui ont emmené la disparition des groupes d'animation pédagogique au Burkina Faso, la majorité des enseignants et encadreurs enquêtés réclame le retour des GAP. Selon eux,

ce cadre de formation continue était le plus important car il permettait à l'enseignant d'apprendre à mettre en place des situations de réception active en classe à travers la présentation des leçons modèles. La formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso est à redéfinir, dans ses objectifs, ses contenus, son organisation et son financement. Cela commande une remise en question de tout le paradigme actuel de la formation professionnelle continue des enseignants. Ce défi ne pourra être relevé qu'à travers une mobilisation conséquente des ressources à la hauteur des objectifs fixés pour une formation continue de qualité au Burkina Faso.

Références bibliographies

- ALTET Marguerite, 1994, *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Paris, PUF.
- ALTET Marguerite, PARE-KABORE Afsata et SALL Nacuson, 2015, *Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014*, Ouagadougou, AUF.
- BADINI Amadé, 2006, *note sur la Situation des Enseignants au Burkina Faso*, TTISSA, UNESCO.
- BARBIER Jean-Marie, 1984, *L'évaluation en formation*, Paris, PUF.
- BIPOUPOUT Jean-Calvin et al, 2008, *Former pour changer l'école*, Paris, EDICEF.
- BELAIR Simon, 2001, « Maximiser le transfert des apprentissages en formation : perspectives professionnelles », *Revue interaction*, 1 et 2(3), p. 106-117.
- CARRE Philippe, 2001, *De la motivation à la formation*, Paris, L'Harmattan.
- DJIBO Francis, 2010, *L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire : regard critique sur le cas du Burkina Faso*, Thèse de doctorat, Québec, Université de Laval.
- GINGRAS Jean Philippe, 2007, *Communauté d'apprentissage et formation continue des enseignants : le cas de l'école secondaire le vitrail*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec.
- HOUPERT Danièle, 2005, « En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? ». *Cahiers pédagogiques*, Dossier N°435 en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>
- Ministère de L'Education Nationale et de l'Alphabétisation, 2012, *Plan de formation des écoles nationales des enseignants du primaire*, Ouagadougou.
- Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation, 2012, *Programmes de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB)*, Ouagadougou
- POUSSOGHO Désiré, 2017, « la question du réinvestissement des acquis scolaires au Burkina Faso », *RSS PASRESS*, p. 141-155.
- REY Bernard, 1999, *Les relations dans la classe*, Paris, Edition ESF.
- UNESCO, 2003, *Pour un renforcement des capacités des institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Essai d'analyse de la situation et proposition pour l'action*, Paris, Unesco.
- VANISCOTTE Francine, 1995, « Les stratégies de formation continue des enseignants en Europe », *recherche et formation*, 18, p. 57-71
- VILLEMONTAIX François, 2008, *Les animateurs TICE à l'école primaire : spécificités et devenir d'un groupe professionnel. Analyse de processus de professionnalisation dans une communauté de pratiques en ligne*, Thèse de doctorat, Lille, Université de Lille.
- YINGER Robert, 1977, *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods*, Thèse de doctorat, Michigan, Michigan State University.



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.

Les articles publiés sont la propriété 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 : 2789-5262

Éditeur : LARSCED

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

BP : 237, Brazzaville-Congo