Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Educatives et des pratiques Sociales (LIRTES) EA 7313

École Doctorale Cultures et Sociétés

Laboratoire pluridisciplinaire

École Doctorale Lettres, Sciences Humaines et Communication

Thèse de doctorat unique en co-tutelle

ACCES A LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU BURKINA FASO ET LA CONTRIBUTION DES UNIVERSITES : *les déterminants de la démarche individuelle*

Présentée par : **Joseph BEOGO**

Dirigée par :

Cédric FRETIGNE : Professeur des universités-Université Paris Est

Amadé BADINI : Professeur des universités-Université de Ouagadougou

À

Zouga Archange Shéryl

REMERCIEMENTS

La venue à instruction de cette thèse en vue de sa soutenance doit beaucoup à l'investissement consenti par plusieurs personnes physiques et morales. Qu'il me soit permis d'adresser une mention spéciale à ma famille qui m'a encouragé et motivé à persévérer dans ce projet et pour les sacrifices qu'elle a consentis durant mes multiples et longues absences.

Je tiens à manifester ma dette envers le professeur Cédric FRETIGNE, qui, après avoir encadré mes recherches en master n'a pas hésité à s'engager avec moi dans ma nouvelle aventure. Il a dirigé les travaux de la présente thèse avec assez de souplesse mais beaucoup de responsabilité. Ses remarques fortifiantes ont conduit à l'approfondissement de mon questionnement et à l'aboutissement de ma recherche. Je lui suis infiniment reconnaissant.

Le professeur Amadé BADINI a co-dirigé cette thèse. Sa maitrise du terrain de recherche et du système éducatif burkinabè a éclairé de pleins feux les angles morts de ma thèse, ce dont je ne saurais assez le remercier.

Ma thèse a été réalisée en co-tutelle par l'Université Paris-Est et l'Université de Ouagadougou. Je tiens à exprimer ma gratitude à mes camarades doctorants, aux enseignants chercheurs des laboratoires « Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Educatives et des pratiques Sociales (LIRTES) EA 7313 » de l'Université Paris-Est et « Laboratoire pluridisciplinaire » de l'Université de Ouagadougou. La fréquentation de ces hauts lieux de foisonnement des idées a été des occasions de riches échanges intellectuels et scientifiques.

Je suis également sensible à la qualité de l'accueil et à l'esprit d'ouverture des enseignants du primaire de mon échantillon. Leur disponibilité constante a permis la mobilisation des matériaux indispensables à l'aboutissement de ma thèse.

La réalisation de cette thèse en co-tutelle et en co-direction a nécessité plusieurs déplacements entre le Burkina Faso (terrain de recherche) et la France. L'Ecole doctorale « Cultures et Sociétés » et la région Ile de France ont facilité ces déplacements par un appui financier. C'est l'occasion de leur renouveler ma reconnaissance et ma profonde gratitude.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE **1**

Première Partie : Aperçu du contexte global et de l'évolution du système éducatif du Burkina Faso **22**

Chapitre 1 : Caractéristiques générales du Burkina Faso **23**

I- Géographie 23

II. D'une histoire tumultueuse à une politique à rebondissements 31

III. Economie et perspectives de développement 37

Conclusion 45

Chapitre 2 : Aperçu diachronique du système éducatif au Burkina Faso **46**

I .Brève radiographie de l'évolution du système éducatif burkinabè 47

II. Actualités du système éducatif burkinabè : entre quête de performances et défis 62

Conclusion 95

Conclusion de partie 97

Deuxième partie : Enseigner au primaire au Burkina Faso : une photographie actualisée du métier d'instituteur **98**

Chapitre 3 : l'enseignement du primaire au XXIème siècle : De la connaissance du métier aux motifs d'engagement **99**

I. Enseignant du primaire : un métier qui s'adapte au temps 99

II. Le travail de l'enseignant du primaire au XXIème siècle 105

Conclusion 113

Chapitre 4 : Etre enseignant du primaire au Burkina Faso : conditions d'accès et trajectoires professionnelles **114**

I. Engagement dans le métier et carrière 115

II. Les avantages et les contraintes du métier 132

III. Portrait-robot de l'enseignant du primaire du Burkina Faso 146

Conclusion 158

Conclusion de partie 159

Troisième partie : La formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso **161**

Chapitre 5 : Formation continue au Burkina Faso, concepts, cadre juridique et actualités **162**

I. Concepts et évolution de la formation continue 163
II. Diagnostic de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso.....176
Conclusion 183
Chapitre 6 : Les enseignants du primaire du Burkina Faso en rapport avec la formation continue.....184
I. Le cadre juridique de la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso ...184
II. Les dispositifs ordinaires de renforcement de compétences des enseignants du primaire ...187
III. Perceptions générales par les enseignants du primaire des formations reçues 207
Conclusion 212
Conclusion de partie 213
Quatrième partie : Les universités burkinabè et la formation continue des enseignants du primaire 215
Chapitre 7 : Universités burkinabè : quels dispositifs pour la formation continue des enseignants du primaire.....216
I- Evolution de l'enseignement supérieur public au Burkina Faso.....217
II- Les universités de Ouagadougou et de Koudougou.....219
III. La formation continue des enseignants du primaire à l'université de Ouagadougou et de Koudougou 225
Conclusion 244
Chapitre 8 : Les controverses autour de la formation continue des enseignants du primaire à l'université 245
I- De l'apport de la formation universitaire des enseignants du primaire à la formation des élèves et au travail d'instituteur.....245
II- Des conséquences de la formation universitaire des enseignants du primaire.....252
Conclusion 257
Conclusion de partie 258
Cinquième partie : La reprise des études universitaires par les enseignants du primaire du Burkina Faso : les raisons d'une démarche solitaire 259
Chapitre IX : Les résultats de la recherche 261
I. Quelques caractéristiques de l'échantillon 261
II. Des données de l'enquête par questionnaire.....266
III- Analyse des propos obtenus en entretien sur les déterminants d'entrée en formation universitaire.....271
Conclusion 311

Chapitre X : Interprétation des résultats **312**

I. Les motifs de reprise de la formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso : de la démarche de BOUTINET au modèle de CARRE 313

II. L'identité comme socle de l'engagement 323

Conclusion 326

Conclusion de partie 327

Conclusion générale **328**

BIBLIOGRAPHIE **336**

I – OUVRAGES 336

II - ARTICLES (revue, encyclopédie, bulletin, documents officiels etc.) 341

III - COLLOQUES, CONGRES, SEMINAIRES 345

IV - THESES, RAPPORTS 346

V- DOCUMENTS ET ACTES ADMINISTRATIFS 348

GLOSSAIRE DES SIGLES **350**

Enseignants du primaire en formation continue à l'université interrogés dans le cadre de l'entretien semi-directif 375

LISTE DES TABLEAUX **379**

TABLE DES MATIERES **381**

Les Lumières, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapacité de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre. On est soi-même responsable de cet état de tutelle quand la cause tient non pas à une insuffisance de l'entendement mais à une insuffisance de la résolution et du courage de s'en service sans la conduite d'un autre : *sapere aude* ! (Kant, 1784, pp. 481-494).

INTRODUCTION GENERALE

Les profondes mutations sociétales qui traversent nos pays depuis quelques décennies nous imposent de nouvelles exigences en termes d'acquisitions permanentes de savoirs et de compétences. A cette fin, la formation continue dans ses dimensions plurielles apparait comme le vecteur moteur pour combler les multiples attentes. Si l'idée que l'éducation et la formation étaient susceptibles de concerner l'homme toute sa vie (source de la formation continue) a des traces très anciennes, la formation continue et ses multiples formes voisines[1]connaîtront en Europe à partir de la révolution industrielle du XIXème une évolution remarquable.

En effet, « à partir de 1830, l'éducation et la formation des adultes ne sont plus seulement des idées. L'industrialisation, l'expansion coloniale, les évolutions politiques avec le suffrage universel (pour les hommes) en 1848 appellent un progrès de l'instruction »[2]. Avec et grâce à l'essor industriel, les entreprises implantées dans les territoires doivent assurer un ensemble de prestations sociales et économiques autour du travail, parmi lesquelles l'éducation et la formation des travailleurs. Elles prennent donc en charge la formation initiale et continue de leurs employés en vue de leur donner les spécialisations et les techniques requises accompagnant et assurant ainsi leur promotion et la prospérité des entreprises. Cette évolution soutenue et encadrée au fur et à mesure par des règlements aboutira en 1971 en France à des termes de lois forts, faisant de la formation continue, un domaine de droit affiné dans le paysage du monde du travail et une exigence syndicale.

Du fait de ce qui précède, la formation continue apparait comme un instrument privilégié d'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle reconnue, de spécialisation et de perfectionnement. Au regard de cette approche, elle est fortement encouragée par l'instance onusienne chargée de l'éducation et de la culture, l'UNESCO, qui lui a consacré plusieurs conférences internationales à Elseneur (1949), Montréal (1960), Tokyo (1972) et Paris (1985). L'Organisation Internationale du Travail et l'Union Européenne la placent également au cœur de leurs préoccupations.

---

[1]Nous faisons ici références aux appellations telles : formation permanente, formation tout au long de la vie utilisées par certains spécialistes

[2] CARRE P. et CASPAR P., « Traité des sciences et techniques de la formation, Dunod, Paris, 2004, p.23

En France par exemple, la Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue, fait de la formation continue, une obligation nationale afin de favoriser l'adaptation de l'homme aux changements culturels et technologiques qui touchent ses conditions de vie et de travail[3]. C'est dire donc son importance dans l'épanouissement de l'individu et son rôle dans la promotion et la croissance d'un pays.

Du fait de ses liens séculaires avec la France[4], le système éducatif et la formation au Burkina Faso ont toujours été influencés par l'expérience et l'histoire française en la matière. Le Burkina Faso est un pays en voie de développement qui n'a pas d'accès sur la mer. Ce qui contribue à fragiliser considérablement son tissu économique. En effet, l'enclavement du pays handicape sérieusement ses échanges commerciaux avec les pays voisins et d'outre-mer et entraine une spéculation sur le prix des produits de première nécessité en provenance de ces pays. En outre, la pauvreté du sol et du sous-sol, l'insuffisance des pluies sont entre autres des facteurs qui maintiennent le Burkina Faso dans une position de précarité quasi-permanente. A ce titre, son classement annuel en 2012 est 183ème sur 187 pays sur le tableau de l'indice de développement humain du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD). Ce classement n'évolue pas depuis des décennies, toutes choses qui contribuent à le rendre plus vulnérable.

Pour pallier ces difficultés, le Burkina Faso a engagé entre autres des efforts de réformes de sa gouvernance. Le système éducatif, point focal du fait de son aptitude à mettre au service de l'économie et du développement des compétences appropriées, n'est pas demeuré en reste. Toutefois, ces réformes prennent très peu en compte le volet de la formation continue et plus spécifiquement dans ses dimensions variables (en l'occurrence la formation continue universitaire).

Aussi, la formation continue, malgré son intérêt du fait qu'elle contribue à améliorer et à renforcer les connaissances et les performances, participant ainsi au relèvement de la productivité, y est encore balbutiante et peu structurée. A ce sujet, et en ce qui concerne la formation continue des enseignants du primaire, BADINI A. constatera que : « La formation continue des enseignants au Burkina Faso, celle des maîtres de l'enseignement élémentaire en l'occurrence, tout en étant une vieille préoccupation, demeure encore victime d'une compréhension confuse et controversée de son impact réel sur l'offre et la qualité de

[3] CARRE P. et P. CASPAR P., (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation,* Paris, Dunod

[4] Le Burkina Faso, ancienne colonie française, entretient jusqu'à ce jour de profonds rapports dans biens de secteurs avec la France.

l'éducation et de l'absence d'une politique rigoureuse et conséquente en la matière appelant si elle existait, une meilleure considération et l'allocation des moyens techniques humains et financiers correspondants. Ici plus qu'ailleurs certainement, la formation continue est fondamentale et doit échapper à l'aléatoire, à « l'informel » dans lequel elle est installée »[5].

Les dispositifs officiels qui traitent de la question semblent superficiels et n'apportent pas de réponses appropriées à la problématique dans l'ensemble et plus spécifiquement encore, aux besoins directs des acteurs. Pour exemple, la loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso, l'une des rares références officielles qui abordent la question stipule en son article 49 : « Les personnels de l'éducation ont droit à la formation continue et/ou à un encadrement professionnel. Ils ont le devoir de se cultiver et de développer leurs compétences professionnelles ». Mais ce propos demeure encore vague et au stade de simple vœu car aucune application organisée n'est constatée. Ainsi, la formation continue, parfois présentée comme pouvant remplacer ou justifier une formation initiale plus ou moins déficiente, attend encore d'être mieux appréhendée, reconnue et systématisée pour être rentable et efficace pour les enseignants du primaire et les élèves.

Pour J. VINCENS (1979), « si l'éducation est une arme dans la concurrence entre salariés, si elle est un moyen d'être mieux rémunéré parce que plus productif, n'est-il pas juste qu'une société s'efforce d'égaliser les conditions de cette concurrence, de donner la chance à tous les individus ? »

A rebours de cette thèse de J. VINCENS qui postule en outre que tout retour en formation continue est une occasion de promotion, les instruments officiels qui organisent la formation continue au bénéfice du personnel enseignant du primaire du Burkina Faso ne semblent pas prendre en compte les besoins des instituteurs. En outre, ces formations n'aboutissent pas systématiquement à la revalorisation de l'instituteur.

Nonobstant cette équivoque, de l'avis des Services des Affaires académiques et de l'orientation des universités de Ouagadougou et de Koudougou on constate depuis ces dernières années[6] un retour considérable du personnel enseignant du primaire en formation

[5] BADINI A., « Note sur la Situation des Enseignants au Burkina Faso », Communication, Dakar, BREDA, (2006)

[6] Voir statistiques des SAOI des universités de Koudougou et de Ouagadougou. Le Service des Affaires académiques et de l'orientation (SAOI) est la structure au sein des universités qui s'occupe en autres des orientations, des inscriptions, de la délivrance des attestations définitives et des diplômes

continue à l'université de Ouagadougou et, en formation professionnelle initiale d'une part puis en formation continue à l'université de Koudougou.

Pourquoi les enseignants du primaire du Burkina Faso s'engagent-ils en effectifs croissants en formation continue dans les universités alors que d'une part, les diplômes acquis ne sont pas systématiquement valorisés par l'Etat en termes de promotion dans leur carrière, et que d'autre part, cette formation engendre pour eux des contraintes diverses (augmentation des charges de travail, insuffisance de temps de repos…) et des dépenses supplémentaires ? Que font les décideurs politiques aux niveaux ministériels et au sein des universités du Burkina Faso pour promouvoir d'une part la formation continue dans son ensemble et, d'autre part accompagner les enseignants du primaire, personnel spécifique (du fait des besoins d'acquisition et de renforcement de compétences qu'exige l'enseignement) dans l'aboutissement de leur projet?

Cette recherche vise à interroger la motivation et le rapport à la formation continue des enseignants du primaire du Burkina Faso. Elle nous donne l'occasion à travers les raisons sous-jacentes de cette démarche individuelle de formation de sonder un domaine de la sociologie de l'éducation laissé désert jusqu'à présent par la littérature académique au Burkina Faso.

1. De la problématique à l'hypothèse

Notre souhait de traiter de la détermination de l'engagement et de l'accès individuel des enseignants du primaire du Burkina Faso en formation continue d'une part, et de la contribution des universités dans la réalisation de ce projet d'autre part, découle sans doute de deux facteurs essentiels.

Il s'agit dans un premier temps de notre passé d'enseignant du primaire et de gestionnaire administratif et financier de l'enseignement dans ce pays, et dans un second temps de notre expérience personnelle en tant que sujet engagé depuis quelques années[7] en formation continue.

[7]Depuis notre engagement dans le corps des enseignants du primaire en 1994, nous avons toujours poursuivi notre culture personnelle en situation de formation continue. Cette détermination nous a permis d'obtenir les diplômes de baccalauréat, de DEUG, de licence, de Brevet de l'ENAM, de master et, de nous inscrire

En effet, une quinzaine d'années passées au sein et dans le voisinage des enseignants du primaire du Burkina Faso en tant qu'instituteur (enseignant du primaire) et attaché d'administration scolaire et universitaire (après une formation à l'Ecole nationale d'administration et de magistrature) chargé de la gestion administrative et financière des organismes de formation, nous a amené à diagnostiquer les habitudes, les attitudes des professionnels de ce corps. Ce parcours nous a surtout permis de réaliser les attentes et les besoins de formation des enseignants.

En outre, en automne 2010, nous bouclions à l'Université Paris-Est-Créteil notre master2[8]. Cette seconde expérience en formation continue à l'université, commencée à l'université de Ouagadougou (et qui se poursuit dans le cadre de la présente thèse en co-tutelle à l'Université Paris-Est et à l'Université de Ouagadougou), nous a permis d'appréhender la formation continue dans ses dimensions plurielles.

La formation dans toutes ses acceptions peut être acceptée (voire demandée) ou rejetée. L'acceptation de la formation par les enseignants se justifierait selon EL HOYEK (2004). En effet, la volonté d'apprendre et de changer détectée chez l'enseignant qui réclame la formation « traduit selon lui, une insatisfaction : l'image actuelle qu'il a de lui-même ne correspond pas à l'image qu'il souhaite avoir. Mais cette volonté d'apprendre révèle aussi une confiance en son pouvoir de changer, c'est-à-dire en sa capacité d'apprendre, de s'adapter et de réussir. »

Cette approche indique par conséquent que l'acceptation ou la demande de formation des enseignants supposerait une volonté de mutation personnelle d'une part et une révélation de cette capacité aux yeux des autres d'autre part. Cette détermination traduirait une recherche de légitimation de sa capacité et de son aptitude à s'améliorer et à s'adapter aux nouveaux contextes.

Par ailleurs, les enseignants peuvent se trouver en situation de refuser ou de rejeter une formation. Dans son approche, EL HOYEK (2004), identifie trois cas possibles. Il s'agit de

---

actuellement en thèse de doctorat. Ce parcours nous a permis d'intégrer l'Université de Koudougou depuis 2011 comme enseignant à l'Ecole normale supérieure.

[8] Il convient de noter que dans le cadre de cette formation notre mission lors du stage d'immersion en entreprise à l'Association d'études et d'actions sur la Formation et l'Emploi (AFE) à Sarcelles (dans le Val-d'Oise) s'est articulée autour de la problématique de la mise en œuvre d'une approche commune aux dispositifs de formation individualisée dans le Val d'Oise, en termes d'ingénierie. Cette formation concerne notamment les adultes en rupture avec la formation et vise à les doter de notions de base. Notre mémoire de master qui a porté sur l'évolution de la commande publique de formation en France s'est également appuyé sur les dispositifs indiqués qui apparaissent comme des vecteurs de la formation continue en France.

ceux qui sont arrivés dans le corps par effraction et sans vocation réelle, communément désignés par le vocable : les enseignants *« par hasard » ou « par erreur »* ; les enseignants surchargés et les enseignants adaptés.

Dans l'une ou l'autre posture, la formation qui est un appel au changement, représente un risque réel de déstabilisation aux yeux de ces enseignants. Ainsi, selon l'auteur, « *la peur du changement* serait le premier motif du rejet de la formation. »

De ce qui précède, nous sommes en droit de dire que parfois repoussée, mais très souvent recherchée, la formation continue constitue une problématique et un enjeu majeurs pour tous les acteurs du développement dont les enseignants du primaire du Burkina Faso.

Prenant en compte les aspects évoqués et dans la perspective de mieux cerner le rapport des enseignants du primaire du Burkina Faso à la formation continue, nous avons estimé intéressant dans le cadre de notre thèse de doctorat d'entreprendre cette investigation autour de la thématique : « **Accès à la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et la contribution des Universités:** ***Les déterminants de la démarche individuelle*** ».

Le but de notre recherche est d'analyser les facteurs qui déterminent le besoin individuel de formation supérieure des enseignants du primaire du Burkina Faso, qui, en apparence du moins, ne laisse pas entrevoir une possibilité de requalification ou de promotion professionnelle à l'horizon. En outre, il s'agira pour nous, dans la perspective de mieux comprendre sa mise en œuvre, d'interroger les dispositifs institués par les universités concernées pour faciliter et accompagner cette attente.

De l'offre à la demande de formation continue des enseignants du primaire du Burkina Faso

L'analyse de certains documents officiels[9]permet d'établir deux observations essentielles :

[9]Il s'agit des textes suivants : Loi n°13-2007 du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation, le décret n°2008-681/PRES/PM/MESSRS/MEBA/MASSN/MJE du 3 novembre 2008 portant adoption de la lettre de politique éducative, le décret n°2008-236/PRES/PM/MEBA/MESSRS/MASSN/MATD du 8 mai 2008 portant organisation de l'enseignement primaire, le décret n°2008-265/PRES/PM/MEBA/MEF du 13 mai 2008 portant approbation des statuts des écoles nationales des enseignants du primaire, l'arrêté n°2008-0084/MEBA/SG/DGEB/DDEB du 30 juin 2008 portant organisation et tenue de la conférence pédagogique annuelle des enseignants, , l'arrêté n°2008-0083/MEBA/SG/DGEB/DDEB du 30 juin 2008 portant organisation et fonctionnement des Groupes d'Animation Pédagogique et de l'arrêté n°2008-0081/MEBA/SG/DGEB/DDEB du 27 juin 2008 portant création des bassins de formation

- L'offre de formation continue au bénéfice des enseignants du primaire bien que souvent en déphasage avec les attentes des concernés existe au Burkina Faso. En effet, plusieurs dispositifs internes et externes au Ministère de l'éducation nationale (MENA) sont prévus pour accompagner et renforcer les aptitudes et les compétences des acteurs de l'enseignement primaire[10].
- La demande de formation continue universitaire de la part des enseignants du primaire est réelle et devient de plus en plus importante depuis quelques années[11]

Toutefois, l'examen de ces observations fait remonter les constats suivants :

- Si l'offre de formation continue dans la perspective de renforcer les compétences des enseignants, assurant de fait le renouvellement pédagogique existe dans une certaine mesure au sein du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA) et est encouragée par la hiérarchie et les structures compétentes du ministère, il convient de relever de l'avis de DJIBO (2010), que les enseignants du primaire concernés ne se sentent pas très souvent particulièrement intéressés par lesdites formations qui, de facto, leur semblent *imposées.*

Cette situation se justifierait selon DJIBO, essentiellement par le fait que ces formations engendrent souvent :

- Une surcharge de travail
- Un sentiment de perte de temps
- Des dépenses supplémentaires pour l'enseignant en termes de déplacements et de prises en charge
- Des retards dans l'exécution des programmes

La formation continue en tant que facteur de changement et de promotion de la compétitivité est acceptée et demandée par les enseignants du primaire au Burkina Faso aux conditions suivantes :

[10] KOAMA F, dans son mémoire de maîtrise soutenue en février 2008 à la filière Développement et Education des Adultes (DEDA) à l'Université de Ouagadougou et portant sur le thème : « Contribution des communautés de base à la formation continue des enseignants du primaire, enjeux et perspectives, cas de la province du Kourwéogo » identifie une dizaine de dispositifs formels de formation continue des enseignants du primaire au sein du MENA

[11] Voir statistiques des SAOI des universités et des instituts et écoles supérieurs privés

- Si elle est organisée par les structures du MENA ou les partenaires de l'éducation elle devrait, pour DJIBO (2010), en priorité :
- Avoir un rapport avec la progression professionnelle des concernés en termes d'amélioration de leur carrière et de leurs conditions de vie ;
- Etre rémunérées
- Si elle est organisée par les universités[12] et dans ce cas, elle est promptement demandée par les enseignants du primaire qui remplissent les conditions d'accès fixées par lesdites universités malgré les charges diverses qu'elle impose à ces demandeurs.

Pour résumer cette brève analyse, nous retiendrons essentiellement que les enseignants du primaire du Burkina Faso acceptent et ou demandent la formation continue à deux conditions :

- Si elle leur est imposée : dans ce cas elle doit avoir un rapport direct avec la construction de leur carrière et/ou être rémunérée
- Si elle provient de leur propre choix et présente notamment un caractère universitaire.

Cette situation nous conduit aux interrogations suivantes :

- Pourquoi les enseignants du primaire du Burkina Faso tiennent-ils tant à une formation continue du supérieur et plus précisément à l'université malgré l'engagement, la mobilisation et les moyens qu'une telle formation exige ?

- Pourquoi cette détermination, s'il est connu et admis que cette formation continue malgré les acquisitions certaines, ne leur donne aucun droit en termes de valorisation immédiate de leur carrière d'enseignants dans leur ministère?

De ce qui précède et pour mieux éclairer notre recherche, nous retenons à titre d'hypothèses que :

[12]Selon les statistiques des 5 dernières années des SAOI des universités de Ouagadougou et de Koudougou

- Si les enseignants du primaire du Burkina Faso s'engagent en effectifs croissants en formation continue à l'université c'est parce qu'elle participe à l'accomplissement de leurs projets personnels ;
- L'attitude des enseignants du primaire du Burkina Faso face à la formation continue universitaire indique l'implication de celle-ci dans la réalisation de l'image qu'ils attendent d'eux-mêmes.

2. Cadre théorique

Les déterminants de la démarche individuelle en formation continue universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso au centre de notre recherche, nous met en face d'un questionnement en apparence élémentaire : qu'est-ce qui pousse les enseignants du primaire (exclusivement adultes), à un moment de leur vie professionnelle à vouloir poursuivre des études à l'université ? En d'autres termes, quels sont les motifs qui sous-tendent leur entrée en formation continue universitaire ?

Tel que libellé, le sujet de notre réflexion met en lien le substantif *déterminant* qui de l'avis du dictionnaire Larousse indique ce « qui est décisif », ce « qui décide d'une action ou d'une chose » et les approches du substantif motivation qui renvoient au sens scientifique, d'après VALLERAND et THILL (1993) aux « forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » ou pour le sens commun, « ce qui pousse à l'action ».

De nombreuses recherches sur la motivation des adultes étudient les déterminants de la poursuite de l'engagement, à travers la participation effective, en tentant notamment d'identifier le caractère prédictif du sentiment d'autodétermination (DECI & RYAN, 2000), de la perception de compétence (BANDURA, 1997), ou encore du projet (NUTTIN, 1980) des apprenants adultes.

D'autre part, pour VERTONGEN et al (2009), « les concepts d'autodétermination, de perception de compétence et de perspective temporelle du projet, traditionnellement mobilisés pour prédire la persévérance et la qualité de l'engagement, influencent également la motivation à entreprendre une action donnée ». Ce qui suppose que, plus un apprenant adulte aura le sentiment d'avoir choisi de s'engager personnellement (DECI & RYAN, 2000), aura la conviction qu'il possède les compétences indispensables à la réussite de la formation

(BANDURA, 1997) et percevra l'intérêt de la formation par rapport à son projet personnel (NUTTIN, 1980), plus il sera déterminé à s'engager en formation (VERTONGEN et al 2009).

Certains auteurs envisagent encore le moment d'engagement en formation comme participant à une dynamique identitaire particulière dans la vie de l'adulte (BARBIER, 1996 ; DUBAR, 1991 ; EL HOYEK, 2004).

A ce titre, Pour Samir EL HOYEK, « l'identité est un ensemble construit de représentations relatives à l'image de soi, cette image qui se construit dans le conflit entre l'image *héritée* et l'image *visée*, entre l'image *pour soi* et l'image *pour autrui*. Elle est éminemment sociale et personnelle. C'est en tant qu'image de soi que l'identité du sujet peut avoir à faire avec la formation qui est perçue comme une identité de remplacement souhaitée ou imposée par un autre. »[13] Cette approche établit un rapport profond entre identité et formation qui apparait comme solution alternative pour « rattraper » voire « construire » une image que le sujet souhaite en adéquation avec les représentations de son environnement.

Ce rapport à l'identité amène en outre, CARRE P. et CASPAR P à proposer une élucidation du concept en ces termes : « Le thème de l'identité est induit par la question : *qui suis-je ?* On le rencontre sur les terrains de la sociologie et de la psychologie. Les sociologues s'interrogent sur le poids de la collectivité dans la construction d'une réponse par le sujet, les uns considérant que la collectivité détermine entièrement les manières d'être et de penser de ses membres, les autres estimant au contraire que l'acteur singulier possède une marge d'autonomie possible dans la détermination de ses pensées, valeurs et comportements. Les psychologues posent le *soi* comme hypothèse explicative de la continuité psychologique de l'individu dans son parcours de vie, le *soi* résultant pour les uns d'un processus de différenciation sociale et pour d'autres étant la réalisation dans le temps d'une structure (cognitive et affective) donnée au départ et propre à chaque individu. Quoiqu'il en soit le besoin de référence à une identité personnelle se manifeste largement dans le vocabulaire par des expressions variées telles que *conscience de soi*, *image de soi*, *estime de soi*, *sentiments de compétence*, etc… »[14]

---

[13] EL HOYEK S, Représentations identitaires et rapport à la formation continue- Cas des enseignants de français du Liban, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Septembre 2004, université Charles de gaulle – Lille 3, P.29

[14]CARRE P. et CASPAR P, « Traité des sciences et techniques de la formation, Dunod, Paris, 2004, p. 522

De ce qui précède, l'engagement en formation prend des significations hétérogènes selon la nature de son impact sur la dynamique identitaire de l'apprenant. A ce sujet, EL HOYEK (2004) conclura en ces termes : « L'identité est constituée de l'ensemble des représentations intervenant dans la définition que l'individu donne de lui-même. Parmi ces représentations figurent toutes celles relatives à ses rapports à lui-même, aux autres et à son métier. Le rapport à la formation qui représente une des dimensions du rapport au métier, figure parmi les paramètres utilisés dans la définition des identités enseignantes. Aussi, le lien entre la formation et les représentations identitaires apparaît-il comme probable. »

La dynamique identitaire en tant que motif déclencheur de l'engagement en formation continue, point de convergence de biens des concepts théoriques sera mobilisée dans notre démarche.

CARRE (2002), se fondant sur des études anglo-saxonnes, aboutit à la construction d'un modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement éducatifs des adultes. Il identifie alors dix motifs d'engagement en formation, qu'il classe selon deux axes moteurs orthogonaux. Le premier axe distingue les motifs à orientation intrinsèque ou extrinsèque. Les motifs intrinsèques trouvent leur satisfaction dans le fait même d'être en formation alors que les motifs extrinsèques selon CARRE, se réfèrent à des objectifs qui sont extérieurs à la formation, mais que celle-ci a pour fonction de permettre d'atteindre (VERTONGEN et al 2009).

Sur le second axe, CARRE répartit les motifs selon qu'ils s'orientent vers l'apprentissage ou vers la participation. Ainsi, il indique si le module de la formation vise l'acquisition de connaissances (apprentissage) ou plutôt la simple inscription et/ou présence au sein d'un groupe. De cette façon, CARRE identifie dix motifs d'engagement en formation : trois intrinsèques et sept extrinsèques, chacun étant focalisé sur un aspect particulier du rapport à la formation.

Ainsi que nous le constatons, les déterminants d'entrée en formation des adultes varient selon la nature et le contenu. Il faut donc les distinguer, les enjeux et les finalités de la formation continue universitaire dépassant souvent la simple visée professionnelle (CONTER et al., 1999). Toutefois, le modèle de CARRE, parce qu'il prend en compte une bonne partie des approches antérieures nous parait d'un intérêt primordial dans notre démarche.

VERTONGEN et al (2009), dans une étude consistant à valider une adaptation de l'échelle descriptive des motifs d'engagements en formation de CARRE, dans le contexte d'un public universitaire, aboutit à la conclusion suivante. De ce public universitaire, seuls quatre motifs d'entrée à l'université ont été validés. Dans l'ordre d'importance, il s'agit des motifs épistémiques, identitaires, vocationnels et opératoires professionnels. Cette prédominance des motifs épistémiques, motivation la plus intrinsèque (DECI & RYAN, 2000), rejoint les conclusions de plusieurs recherches préalables basées sur un public d'universitaires (DE SMEDT et al. 2002 ; HENRY & BASILE, 1994 ; NILS, 2005).

Pour être complet, nous nous attèlerons dans notre analyse à soumettre à côté du modèle de CARRE, notre approche à l'éclairage de la typologie de BOUTINET qui nous semble également d'un intérêt réel dans notre recherche. En effet, convaincu comme CARRE que l'adulte ne s'engage pas en formation pour un motif mais pour plusieurs, Jean-Pierre BOUTINET (1996) propose un paradigme composé de trois motifs. Ainsi pour l'auteur, l'adulte en reprise de formation est guidé dans sa démarche par des mobiles « situationnels », « intériorisés » ou « personnels ».

De cette genèse, nous retiendrons que les différentes approches, dans leur majorité du moins, semblent confirmer que l'engagement en formation se rapporte à la réalisation de soi et par conséquent à une quête identitaire.

Il apparait de ce fait que dans la perspective des individus, la formation vise la réalisation du projet de soi et aurait pour objectifs la confirmation identitaire (consolider une position acquise), la différenciation identitaire (changer de poste dans le même champ d'activité) ou l'acquisition identitaire (accéder à un poste dans un nouveau champ d'activité).

Fort de ces connaissances, sommes-nous fondé à supposer que le rapport des enseignants du primaire du Burkina Faso à la formation continue notamment à l'université serait déterminé par les rapports qui structurent leur identité, par l'ensemble des représentations relatives à eux-mêmes, à leur savoir, à leur image, à leur environnement et à leur métier ; en somme par la quête d'un renouveau ?

3. De la méthodologie de recherche et d'analyse

Il convient à cette étape de rappeler que notre thèse se réalise à l'université Paris-Est en France en co-tutelle avec l'université de Ouagadougou au Burkina Faso. Elle est par conséquent co-dirigée par un directeur dans chacune des deux universités.

Les recherches se mènent en alternance entre la France et le Burkina Faso[15], ce dernier abritant le terrain de recherche.

Le choix de travailler les déterminants de l'engagement individuel en formation continue des enseignants du primaire du Burkina Faso et la contribution des universités, découle, comme nous l'avons annoncé plus haut, de notre propre expérience et des rapports que nous avons eus et entretenons encore avec les milieux des enseignants du primaire au Burkina Faso d'une part et celui de la formation continue universitaire d'autre part.

Notre recherche procède de la méthode inductive qui consiste selon Omar AKTOUF (1987), à l'observation « des caractéristiques précises sur un ou plusieurs individus (objets) d'une classe et on essaie de démontrer la possibilité de généraliser ces caractéristiques à l'ensemble de la classe considérée. C'est la succession observation — analyse — interprétation — généralisation. Elle est très usitée en sciences sociales et s'appuie beaucoup sur les techniques d'inférence statistique ». Les approches mobilisées dans notre démarche sont de façon combinatoire l'approche qualitative et l'approche quantitative. Ces deux approches de recherche en sciences sociales ont été longtemps opposées. En effet, pour les partisans de l'approche quantitative, la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation doit être objective, exempte de biais et généralisable dans tout contexte. Les adeptes de l'approche qualitative (voir LINCOLN et GUBA, 1985), pour leur part, rejettent ce souhait d'objectiver de façon systématique la recherche en sciences sociales.

Pour les coutumiers de cette approche, l'objectivation et la généralisation dans les sciences sociales sont à la fois « impossibles et non souhaitables ». La recherche qualitative étant plutôt caractérisée par l'importance accordée à l'induction, aux descriptions riches.

[15] Voir protocole de recherche ci-joint

La méthode mixte, elle, connaitra un essor ces dernières années du fait de l'intérêt de la créativité du chercheur dans la combinaison de divers éléments méthodologiques, de façon cohérente et organisée afin de mieux répondre à une question de recherche (VAN DER MAREN, 1996).

Nous avons opté pour la méthode mixte dans le cadre de notre recherche du fait pour nous de la nécessité de concilier toutes les approches nous permettant de rassembler le maximum possible de ressources variées pour notre analyse. Dans notre démarche, l'approche mixte permet de fédérer les données intéressantes de part et d'autre et de générer ainsi des propositions théoriques cohérentes.

Elle nous aide donc à atteindre les objectifs de description, de compréhension et d'explication des déterminants de l'engagement en formation continue universitaire des enseignants du primaire au Burkina Faso.

Nous avons débuté les enquêtes à Ouagadougou et dans les directions régionales concernées dès l'automne 2010 et les avons poursuivies jusqu'en 2014[16]. Le but était de recueillir le maximum d'informations possibles, non seulement sur le secteur de l'éducation et la formation au Burkina Faso, mais également et surtout sur le champ de la formation continue universitaire des enseignants du primaire dans ce pays.

Prenant en compte les concepts de base et les données empiriques en rapport avec la formation continue et à l'identité enseignante nécessaires pour notre analyse, nous avons estimé intéressant de faire recours aux instruments de collecte de données suivants : les questionnaires, les entretiens individuels semi-directifs, les entretiens de groupes et les recherches documentaires.

- Des entrevues individuelles semi-dirigées : cette technique qui autorise plus de liberté et de développement des réponses aux questions posées est adaptée à nos besoins. En effet, elle nous permet d'accorder toute la latitude à nos interlocuteurs pour qu'ils nous fournissent sans contraintes, le maximum d'informations possibles. A partir de cet instrument, nous avons interrogé 42 personnes représentatives des acteurs. En outre, nous avons pu recueillir les sentiments de leurs hiérarchies directes, des administrations centrales des départements chargés de l'éducation, ainsi que des partenaires du système éducatif burkinabè.

[16]Conformément au protocole de recherche

A ce titre en ce concerne les acteurs centraux du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, nous avons rencontré le Secrétaire général, la Directrice du développement de l'éducation, le Directeur des études et de la planification, le Directeur des ressources humaines, un agent de la Direction générale du centre de recherche des innovations en éducation et en formation et la Direction générale de l'enseignement de base.

Au niveau des directions déconcentrées, il faut noter qu'à l'image de l'organisation territoriale, le Burkina Faso compte treize directions régionales de l'éducation. Dans le cadre de notre travail, nous avons retenu cinq directions régionales qui sont : Direction régionale du ministère de l'éducation nationale du Sud-Ouest, du Centre, du Centre Sud, du Plateau central, et du Centre-Est. Il s'agit d'une des régions abritant l'une des universités concernées (région du Centre), de deux régions voisines des régions abritant ces universités (régions du Centre-Sud et du Plateau Central) et enfin de deux régions non voisines (et assez distantes) des régions abritant les universités de Ouagadougou et de Koudougou (régions du Centre Est et du Sud-Ouest). Cet échantillon permet de prendre en compte toutes les spécificités des régions qui composent le Burkina Faso. Au sein de ces directions nous avons pu nous entretenir avec les directeurs régionaux, les directeurs provinciaux, les chefs de circonscription d'éducation, les directeurs d'écoles

Les acteurs directs concernés par les entretiens individuels ou de groupes semi-dirigés se composent des enseignants en recherche de formation continue à l'université (12), des enseignants en formation continue à l'université (42), des enseignants en fin de formation continue à l'université (07).

Enfin, au sein des universités concernées que sont les universités de Ouagadougou et de Koudougou, nous nous sommes entretenu avec des responsables des Services des affaires académiques et de l'orientation (2 dont 1 par université), des directeurs ou directeurs-adjoints d'UFR[17](4 dont 2 par université), des enseignants (2 par université).

[17]Unités de formation et de recherche

- Des questionnaires d'enquêtes : En plus des entretiens semis-directifs, nous avons prévu des questionnaires qui font ressortir les différentes dynamiques qui peuvent engager les enseignants du primaire du Burkina Faso en formation continue en général et en formation continue universitaire en particulier. Avec les questionnaires, nous avons pu toucher 447 enseignants du primaire concernés.
- Données documentaires : au-delà des entretiens semis-directifs et des questionnaires destinés à nous apporter des informations qualitatives et quantitatives diversifiées, il nous a semblé également nécessaire, pour consolider nos propos de faire recours à des données documentaires d'envergure nationale et internationale entrant dans le champ de notre recherche.

A cette fin, nos recherches ont été rendues possibles au Burkina Faso grâce aux services de la Bibliothèque centrale de l'université de Ouagadougou, de la Bibliothèque centrale de l'université de Koudougou, des bibliothèques du centre d'information et de la recherche en développement (IRD) de Ouagadougou, de la DG/CRIEF.

En France, nous avons fait recours aux services de la Bibliothèque de l'UFR Sciences de l'éducation et sciences sociales de l'Université Paris-Est, de la Bibliothèque de l'Institut International de la Planification de l'Education (IIPE) de Paris, de la Bibliothèque François Mitterrand à Paris, de la Bibliothèque du Centre Multidisciplinaire de Créteil, de la Bibliothèque du Centre national des arts et métiers (CNAM).

En appoint à ces lieux-ressources, de nombreux autres centres documentaires ont été visités au Burkina Faso tout comme en France. Ce qui nous a permis de collecter et d'exploiter d'autres revues scientifiques, journaux…etc. d'un grand intérêt pour notre recherche.

Ce travail de terrain nous a permis de transcender la fiction de l'intériorité, c'est-à-dire cette intimité que nous entretenions avec le terrain ou ce regard réducteur que nous avions des réalités des enseignants du Burkina Faso et plus spécifiquement leur rapport à la formation continue, afin de fonder les analyses sur une démarche scientifique.

Il nous a surtout offert l'opportunité de comprendre certaines mutations socioprofessionnelles des acteurs concernés.

L'enquête par questionnaire comme nous l'avons soulignée a concerné 447 enseignants à travers les cinq directions régionales, répartis comme suit dans le tableau I :

Tableau 1 : Enseignants du primaire concernés ayant répondu à l'enquête par questionnaire

Origine	Enseignants en FC	Enseignants en quête de FC	Enseignants en fin de FC	Total
Dr-Centre-est	27	32	17	76
Dr-Centre-sud	19	15	9	43
Dr-Plateau-central	38	28	21	87
Dr-Centre	51	28	37	116
Dr-Sud-ouest	21	18	7	46
Enseignants du primaire en service dans d'autres structures	36	12	31	79
TOTAL	192	133	122	447

Il convient de rappeler que de cet effectif, 42 ont été concernés par les entretiens semi-directifs.

Six répondants des directions centrales, cinq des directions régionales se sont ouverts à nos questions.

En outre, 18 partenaires à l'éducation composés de syndicats, d'associations et de bailleurs fonds ont accepté nous recevoir.

4. Les objectifs de la recherche

Au Burkina Faso, si quelques recherches ont traité de la problématique de la formation continue des enseignants du primaire, aucune n'a encore porté son intérêt sur le terrain que nous abordons.

Travailler la formation continue et spécifiquement les déterminants de l'engagement individuel des enseignants du primaire et la contribution des universités est une occasion pour nous d'apporter une contribution à l'éclairage d'un domaine des sciences sociales laissées désert par la littérature académique au Burkina Faso.

De ce fait, avec les acteurs concernés que sont les enseignants du primaire du Burkina Faso, notre ambition est d'élucider les questionnements relatifs à leurs motivations à s'engager en formation continue à l'université. Aussi l'objectif immédiat est de :

- Dégager les rapports à la formation continue des enseignants du primaire du Burkina Faso,
- Identifier les facteurs notamment identitaires qui déterminent l'engagement individuel de plus en plus croissant des enseignants du primaire du Burkina Faso en formation continue à l'université.

Le second axe de notre travail s'attache à rendre compte des mécanismes construits au bénéfice de la formation continue au Burkina Faso. Il s'agira plus précisément de sonder les dispositifs de l'Etat qui organisent et encouragent la formation des travailleurs de façon générale d'une part, et d'autre part, de passer en revue ceux en place au Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation pour son personnel enseignant.

Le dernier pan de notre investigation pointe les controverses relatives à la sélectivité de l'accès en formation à l'université des travailleurs et plus spécifiquement des enseignants du primaire. Les questionnements nous permettent de dégager les mécanismes en place dans les universités de Ouagadougou et de Koudougou pour faciliter l'accès et la formation des enseignants du primaire ainsi que les difficultés liées à cette démarche.

Aux termes de notre recherche, nos conclusions pourront contribuer à :

- Eclairer les décideurs au niveau étatique et notamment au niveau du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation sur les besoins réels en termes de formation des enseignants du primaire et les conditions de mise en œuvre de ces formations dans le but de les rendre plus opérationnels ;
- Amener les décideurs à comprendre, encourager et mieux encadrer et accompagner les besoins de formation continue des enseignants du primaire ;
- Amener les universités du Burkina Faso à revoir les modalités d'accès notamment en formation continue en instaurant des dispositifs qui facilitent et encouragent davantage les enseignants du primaire et de façon générale les travailleurs des secteurs privés et publics à s'y engager. En outre, elles pourront envisager la mise en place de formations plus adaptées à ces demandeurs adultes ;
- Amener le Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation et le Ministère des enseignements secondaire et supérieur à envisager des passerelles qui facilitent l'accès et la formation universitaire des enseignants du primaire sans porter préjudice à leurs obligations professionnelles ;
- Amener les politiques et l'administration centrale à doter les régions d'universités avec les filières de formation prisées par les enseignants du primaire.

5. Organisation de la thèse

Cette thèse comprend une introduction générale, une conclusion générale ainsi que cinq grandes parties.

- **La première partie intitulée : *Aperçu du contexte global et de l'évolution du système éducatif du Burkina Faso* est divisée en deux chapitres.**

Cette première partie vise à révéler l'intimité de notre terrain de recherche en vue de permettre une meilleure compréhension de notre démarche. Ainsi, convaincu que l'éducation et la formation d'un pays demeurent attachées au contexte politique, économique et social de ce pays, nous passerons en revue dans un premier temps les réalités socioéconomiques et politiques du Burkina Faso. Ce point nous permettra de mettre en évidence le lien organique entre l'évolution du Burkina Faso et le niveau réel de son système éducatif et de sa politique de formation continue.

Dans un second temps, nous passerons en revue l'évolution du système éducatif burkinabè. Si l'histoire de l'école burkinabè est restée liée (du fait de la colonisation) à la France, il convient de rappeler que c'est en 1898 que le Burkina Faso (anciennement Haute-Volta) bénéficiera de sa première école à Bobo-Dioulasso. Les analyses tenteront donc de situer la place et le rôle de l'enseignement ainsi que l'image de l'enseignant tout au long de ce processus dans un dispositif qui a l'origine, se voulait un instrument au service de la politique coloniale d'administration.

- **La deuxième partie : Enseigner au primaire au Burkina Faso : une photographie actualisée du métier d'instituteur**

Dans cette deuxième partie composée de deux chapitres, nous tenterons d'expliciter les spécificités, notamment celles susceptibles de nous apporter un éclairage fort sur l'image sociale de l'instituteur à travers le temps et l'évolution du métier d'instituteur.

Métier complexe du fait de l'action qu'il impose d'un être humain sur d'autres jeunes êtres humains, le métier d'enseignant notamment du primaire est source de tensions multiples. De ce fait, cette partie permettra de mieux cerner les représentations constitutives de l'identité enseignante ainsi que les rapports qui peuvent en être établis du fait de l'engagement en formation continue de l'enseignant.

- **Composée de deux chapitres, la troisième partie traite de *la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso.***

Cette partie nous amène au cœur de notre problématique. A travers les enquêtes et les données documentaires, nous passerons en revue la politique de formation continue du Burkina Faso notamment celle construite au bénéfice des enseignants du primaire. Elle nous offre également l'occasion de questionner les différents dispositifs prévus dans le cadre de cette politique afin de mieux cerner et dresser l'inventaire des contenus.

En outre, à la lumière des données à notre disposition, nous établirons les rapports d'entretiennent enseignants du primaire du Burkina Faso avec la formation continue.

- **La quatrième partie traite de : Les universités burkinabè et la formation continue des enseignants du primaire**

Le paysage institutionnel de l'enseignement supérieur du Burkina Faso se compose d'écoles et d'instituts supérieurs (dans leur majorité privés), d'universités publiques et privées. Les universités publiques lors de notre thèse étaient au nombre de 4 et 2 centres régionaux

universitaires. Notre recherche a porté spécifiquement sur les universités publiques et notamment celles de Ouaga I (couramment appelée université de Ouagadougou du fait qu'elle a été la première à s'y implanter) et l'université de Koudougou. Notre choix s'explique par le fait que ces universités reçoivent à elles deux la grande majorité des enseignants du primaire en formation continue à l'université. Dans cette quatrième partie, notre questionnement portera sur les dispositifs en vigueur pour la formation continue des enseignants du primaire mais avant, nous interrogerons les textes fondateurs de ces universités notamment les statuts règlementaires afin de mieux comprendre les conditions d'accès et leurs mécanismes de fonctionnement.

Nous ferons pour terminer, un bref aperçu des controverses que soulève la reprise de formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso à l'université.

- **La cinquième et dernière partie nous permettra, à la lumière des parties précédentes, de trouver une réponse à nos hypothèses de départ**

Cette partie nous donne l'occasion de présenter les derniers résultats de nos investigations. Ensuite et pour conclure notre travail, nous procéderons, à la lumière des théories consensuelles et fédératrices défendues par CARRE (1998, 2002) et BOUTINET (1998), à une interprétation de ces résultats et verrons en quoi ils confirment ou infirment nos hypothèses.

La situation présente des sociétés africaines est la résultante d'une triple histoire qui a cumulé ses apports : histoire précoloniale, histoire coloniale, histoire post-coloniale

G. Balandier, l'Etat en Afrique, *la politique du ventre*, Paris, Fayard, 1989, p.56

Première Partie : Aperçu du contexte global et de l'évolution du système éducatif du Burkina Faso

A l'image des autres pays de l'Afrique de l'ouest, le Burkina Faso (anciennement Haute-Volta) est un pays en voie de développement. Ancienne colonie française, son système éducatif a connu une véritable organisation à partir de son indépendance. Toutefois, cette évolution s'est beaucoup inspirée du système français et de nos jours encore, il semble attelé au dispositif de l'ancienne métropole.

Pour mieux découvrir le Burkina Faso et son système éducatif, nous passerons dans cette partie dans un premier instant en revue les caractéristiques générales du Burkina Faso (Chapitre1), puis nous procéderons dans un second instant à l'analyse de l'évolution de son système éducatif (chapitre 2).

Chapitre 1 : Caractéristiques générales du Burkina Faso

La problématique de l'éducation dans un pays en voie de développement comme le Burkina Faso, au-delà d'une approche sociologique, mérite d'être inscrit dans le registre plus élargi des sciences sociales.

Le système éducatif burkinabè comme partout ailleurs est tributaire de paramètres multiformes, endogènes et exogènes qui impactent son essor. Aussi, pour mieux l'appréhender dans son ensemble, nous passerons en revue quelques fondements qui influent directement ou indirectement sur son organisation et sa qualité. A cette fin, notre intérêt portera sur la géographie du Burkina Faso (I), son histoire et sa politique (II), son économie et ses perspectives de développement (III).

I- Géographie

I.1- Frontières, topographie et climat

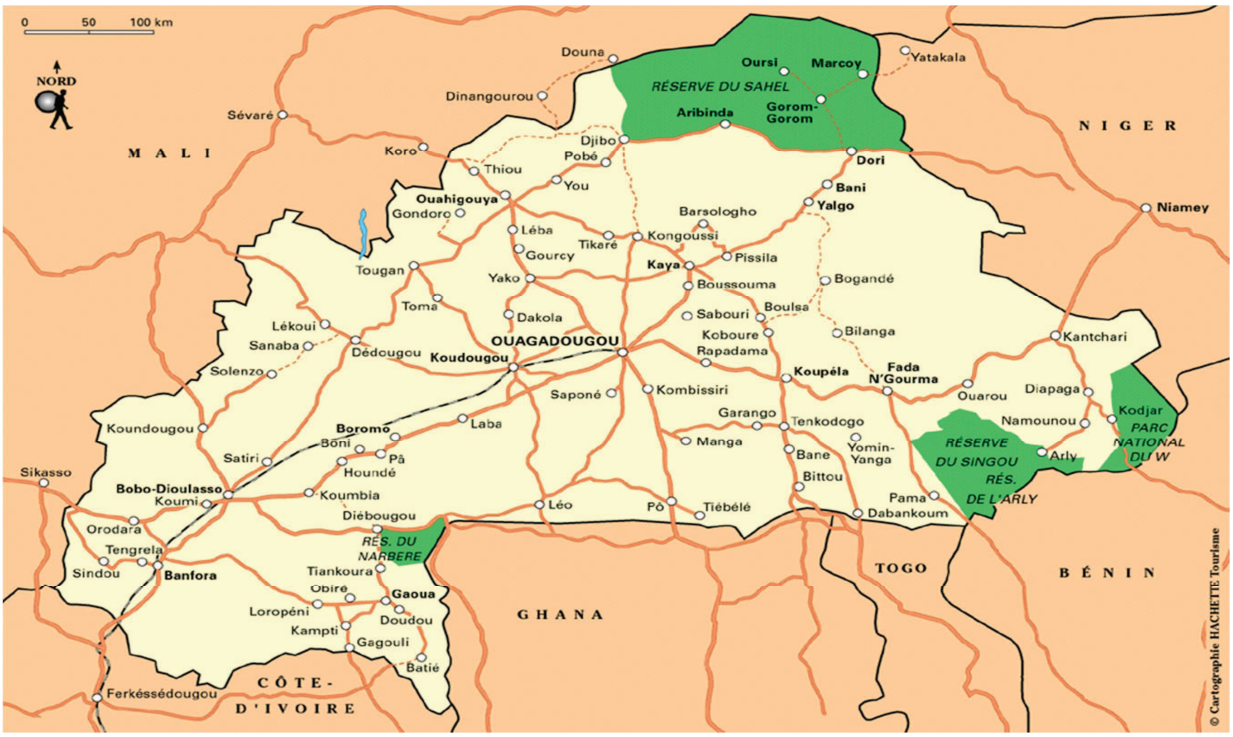
Le Burkina Faso (ex. Haute-Volta) est un pays sahélien enclavé. Situé au cœur de l'Afrique occidentale dans la boucle du Niger, il s'étend sur 273 187 Km²[18]. Ses coordonnées géographiques sont les suivantes : 9° 20' et 15° 5' de latitude Nord, 2° 20' de longitude Est et 5° 30' de longitude Ouest[19]. Il est limité au nord et à l'ouest par le Mali, à l'est par le Niger et au sud par la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Togo et le Bénin.

Le Burkina Faso est situé dans la zone soudano-sahélienne, avec des aléas climatiques qui compromettent régulièrement la situation économique des populations.

[18] De nombreuses sources donnent 274 000 km² mais il convient de rappeler qu'initialement de 274 200 km², la superficie du Burkina Faso a été ramenée à 273 187 km² suite à l'arrêt du 22 décembre 1986 de La Cour Internationale de Justice relatif au du règlement du litige territorial avec la République du Mali

[19] http://www.insd.bf/fr/

Carte 1 : Le Burkina Faso, ses principales villes et frontières[20]



[20] La présente carte topographique est extraite du site :http://www.routard.com/pop_up_visuel/id_carto/115.htm

Pays de climat tropical de type soudano-sahélien caractérisé par des variations pluviométriques considérables ces dernières années notamment, il connait une précipitation moyenne qui oscille entre 300 mm au Nord et plus 1000 mm au Sud-Ouest. On y distingue deux saisons : la saison des pluies et la saison sèche durant laquelle souffle l'harmattan, un vent chaud et sec, originaire du Sahara. La saison des pluies dure environ 4 mois, entre mai-juin et septembre, elle est plus courte au nord du pays.

Le Burkina Faso se divise également en trois grandes zones climatiques :

- zone sahélienne au nord du pays : moins de 600 mm de pluviométrie par an et amplitudes thermiques élevées (15 à 45 degrés).
- zone soudano-sahélienne entre 11° 3' et 13° 5' de latitude Nord. C'est une zone intermédiaire pour les températures et les précipitations.
- zone soudano-guinéenne au sud du pays : plus de 900 mm de pluie par an et des températures moyennes relativement basses.

Le pays connait un mouvement migratoire de plus en plus fort des populations principalement du Nord et du centre vers les villes, le Sud-ouest du Burkina Faso et les pays de côte du fait de la rareté et la mauvaise répartition des pluies.

I.2- Découpage et organisation administratifs

Aux termes de la loi 13-2001/AN du 2 juillet 2001, portant organisation du territoire national en régions, le territoire du Burkina Faso est divisé en 13 régions qui sont : Boucle du Mouhoun, Cascades, Centre, Centre-Est, Centre-Nord, Centre-Ouest, Centre-Sud, Est, Hauts-Bassins, Nord, Plateau Central, Sahel, Sud-Ouest. En outre il est subdivisé en 45 provinces, 350 départements, 359 communes de plein exercice dirigées par des maires élus et 8228 villages environ. Une commune constitue à la fois une circonscription administrative de l'Etat et une collectivité décentralisée dotée de la personnalité morale et de l'autonomie financière.

L'organisation administrative du territoire burkinabè a connu quelques perturbations comme l'atteste sa création en 1919, sa suppression 1932 et sa reconstitution en 1947 sur ses limites de 1919.

Les circonscriptions administratives actuelles sont conçues comme des entités pour les communes soit comme des unités infra-communales. La loi n°005/93/ADP du 12 mai 1993 dote les provinces du Kadiogo et du Houet ainsi que les villes de Ouagadougou et de Bobo-

Dioulasso d'un statut particulier. Celles-ci sont divisées en communes d'arrondissement qui restent des unités administratives infra-communales chapeautées par la commune de ville.

Le tableau qui suit nous donne un aperçu sur les subdivisions territoriales.

Tableau 2. Découpage territorial du Burkina Faso

Découpage territorial						
Dénomination	Nombre	Collectivité locale	Circonscription administrative	Organe délibérant	Organe exécutif	Organe de tutelle
Région	13	Oui	Oui	Conseil régional	Président du conseil régional	gouverneur
Province	45	Non	Oui	-	-	Haut-Commissaire
Département	350	Non	Oui	-	-	Préfet
Commune	359	Oui	Non	Conseil communal	Maire	Préfet
Village	8228	Oui	-	-	-	-
Quartier	-	-	-	-	-	-
Secteur	-	-	-	-	-	-

Source : Joseph BEOGO, octobre 2012

A travers cette organisation, l'Etat a transféré des domaines de compétence aux collectivités territoriales en vue de leur permettre d'apporter une réponse plus diligente, opérationnelle et satisfaisante aux préoccupations des populations. Aux collectivités territoriales[21], sont dévolues entre autres les compétences relatives à l'aménagement du territoire, la gestion du domaine foncier et l'aménagement urbain ; l'environnement et la gestion des ressources naturelles ; la santé, la population et l'action sociale ; la jeunesse, les sports et les loisirs ; la culture ; l'éducation, l'alphabétisation, la promotion des langues nationales et la formation professionnelle ; la planification ; l'aménagement du territoire ; l'urbanisation et l'habitat. Cependant, ces compétences déléguées selon le principe de subsidiarité restent encadrée par l'Etat à travers les organes de tutelle.

[21] Au terme de la Loi N°055-2004/AN portant code général des collectivités territoriales au Burkina Faso du 21 décembre 2004, sont reconnues comme collectivités territoriales au Burkina Faso la région et la commune

I.3- Population, environnement et vie des ménages

I.3.1. Une population jeune

Au dernier recensement général de la population et de l'habitat en 2006, la population du Burkina Faso était estimée à 14 017 262 habitants avec une projection de 15 730 977 habitants en 2010. C'est une population assez jeune et le taux de dépendance est très élevé posant ainsi le problème de la prise en charge et de la satisfaction des besoins sociaux de base (éducation, santé, emploi) des jeunes. L'espérance de vie en 2006, encore faible s'établit à 56,7 ans et le taux de croissance annuel de la population 2,4%.

On note en 2006 un fort taux de natalité de 45,62‰, le taux de mortalité aussi élevé s'estime à 15,60‰.

I.3.2. La problématique de l'environnement urbain et rural

Conformément à la loi[22], la commune urbaine au Burkina Faso, est une entité territoriale comprenant au moins une agglomération permanente de vingt-cinq mille habitants et dont les activités économiques permettent de générer des ressources budgétaires propres annuelles d'au moins vingt-cinq millions (25.000.000) de francs CFA.

Cependant, le milieu urbain est selon l'Institut National des Statistiques et de la Démographie (INSD), un ensemble des localités remplissant les fonctions de chef-lieu d'unité administrative (région et province) et celles comprenant plus de 5000 habitants et comportant un minimum d'infrastructures socio-économiques et administratives (écoles, services administratifs, réseau de distribution d'eau potable et d'électricité).

Au regard de ce critère, l'évolution des populations des principales villes burkinabè de 1985 à 2006 est telle que contenue dans le tableau qui suit :

[22]Loi N°055-2004/AN portant code général des collectivités territoriales au Burkina Faso du 21 décembre 2004

Tableau 3. Population des principales villes[23]

	1985	1996	2006
Ouagadougou	465 969	750 398	1 475 223
Bobo-Dioulasso	228 668	309 771	489 967
Koudougou	51 529	72 490	88 184
Banfora	35 319	49 724	75 917
Ouahigouya	38 902	52 193	73 153
Pouytenga	12 445	35 720	60 618
Dédougou	21 049	33 815	38 862
Kaya	25 814	33 958	54 365
Tenkodogo	23 331	31 466	44 491
Fada N'Gourma	20 857	29 254	41 785
Dori	10 956	23 768	21 078
Reo	18 456	22 534	28 446
Nouna	15 202	19 105	22 166
Kongoussi	6 578	17 893	25 172
Orodara	13 037	16 581	23 356
Yako	14 155	18 472	22 685
Koupela	9 619	17 619	28 151
Gourcy	14 401	16 317	24 616
Pô	14 242	17 146	24 320
Tougan	12 588	15 218	17 050
Gaoua	10 657	16 424	25 104

[23]Selon les statistiques de l'institut national des statistiques et de la démographie de 2006

Niangoloko	7 950	12 824	22 310
Boromo	8 511	11 232	14 594
Bogande	5 333	8 960	14 929

Source : rapport INSD, 2006

Ce tableau fait apparaitre le constat ci-après :

Les villes concernées ont connu une forte croissance durant les périodes indiquées avec une moyenne d'environ 50% tous les dix ans. Les plus grandes villes connaissent une progression plus importante de leurs populations. La ville de Ouagadougou qui a une croissance de 61% la première décennie concernée a pratiquement doublé sa population la décennie suivante avec un taux de croissance de 96,59%. De 1985 à 2006, soit vingt ans environ, la population ouagalaise a connu une croissance de 217%.

A l'image des autres pays de l'Afrique de l'Ouest, le Burkina Faso s'urbanise rapidement ces dernières décennies. Si le taux d'accroissement naturel qui est de 2,4%[24] explique en partie ce phénomène, nul doute que la forte émigration vers les villes constatée durant cette période constitue le facteur moteur de ce boom démographique. Cela se traduit notamment dans les villes de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso par l'apparition de zones dites 'non loties' ou encore quartiers 'spontanés'.

Cette situation n'est pas sans conséquences. En effet, tous les indicateurs semblent confirmer que la pauvreté au Burkina Faso tend à s'urbaniser elle aussi, notamment dans les zones périphériques des villes. Les plus grandes villes vivent cette situation. Avec cette forte croissance non contrôlée, se développent des demandes sociales fortes, imprévues et parfois au-delà de la capacité de planification et d'anticipation des municipalités.

Aussi, on constate une dégradation cadencée du cadre et de la qualité de vie en milieu urbain liée au développement de l'habitat précaire, aux problèmes d'hygiène et d'insalubrité du fait de la prolifération des déchets, de l'absence de systèmes de gestion adéquats des déchets provenant de l'industrie, de la pollution des eaux et de l'air, des nuisances sonores. Cette situation n'est pas sans conséquences négatives sur la santé et le bien-être des populations.

[24]Source : Institut national des statistiques et de la démographie

A cela, il convient d'ajouter le manque ou le non-respect des schémas d'aménagement et des plans directeurs d'urbanisation. Cette situation engendre des chocs environnementaux et en fragilisant la santé environnementale, elle est à l'origine de bien de catastrophes naturelles. Les inondations de septembre 2009[25] dans la ville de Ouagadoudou resteront encore longtemps dans la mémoire collective comme une conséquence de l'érosion accélérée des cadres de vie du fait de ce flux incontrôlé de la population.

En outre, il convient de relever que l'environnement dans ces villes est beaucoup menacé par les activités liées au développement de l'économie et la promotion des entreprises.

En 2010, si le tiers de la population du Burkina Faso vit en ville, les 2/3 vivent dans en milieu rural.

Les populations rurales vivent des activités agricoles et d'élevage. On y rencontre un service public insuffisant et parfois inadapté. L'environnement rural se caractérise par l'érosion des sols liée à l'avancée du désert. L'exploitation anarchique des sites miniers ses dernières années contribue à la dégradation accélérée de l'environnement.

I.3.3. Les conditions de vie des ménages

Pour un indice du développement humain de 0,389 ; le Burkina Faso est classé 177ème sur 182 pays. L'un des premiers pays admis à l'initiative « Pays pauvre très endetté » (PPTE), les conditions de vie des ménages demeurent préoccupantes. Le PIB par habitant est de 475,7 euros en 2006 et l'indicateur de pauvreté 51,8.

Le cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) adopté au niveau national constitue le cadre de référence des stratégies globales du pays pour son développement économique et social. L'éducation y figure en bonne place comme axe principal du développement du pays.

[25]Le 1er septembre 2009, la ville de Ouagadougou a connu la plus grande catastrophe de son histoire des faits d'une inondation à la suite d'une grande pluie. Le manque d'aménagement et d'assainissement appropriés a créé beaucoup de perte de vies et de biens.

Tableau 4. Evolution de l'Indicateur de pauvreté humaine au Burkina Faso

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
IPH-1	58,6	65,5	64,2	58,3	55,8	53,7	51,8
Rang	93	95	102	101	106	131	131
Nombre de pays classés	94	95	103	102	108	135	135

Source : Programme des Nations Unies pour le Développement, Rapports mondiaux sur le développement humain

II. D'une histoire tumultueuse à une politique à rebondissements

En l'absence de solides sources écrites, l'histoire ancienne du Burkina Faso (anciennement Haute Volta) demeure peu connue. Cependant, les premiers écrits s'adossant à des versions orales et à quelques vestiges archéologiques témoignent d'un territoire parcouru par de nombreuses migrations. Ainsi, des migrants venus de la sous-région y auraient imposé leur domination aux populations locales tout en organisant des ensembles politiques structurés. De fait, l'interpénétration entre les nouveaux venus et les primo occupants ont formé les populations actuelles du Burkina Faso.

Nous découvrirons cette histoire à travers les principales étapes qui suivent. Dans un premier temps nous analyserons la période avant la colonisation (II.1.), suivra la période coloniale (II.2.) et enfin la période allant des indépendances à nos jours (II.3.)

II.1. La Haute Volta avant la colonisation

La présence de l'homme est attestée au nord du Burkina Faso depuis au moins 400 000 ans. Un témoignage archéologique constitué d'un matériel lithique fait de nucleus, de chopper, de chopping-tool daté de cette période atteste ce propos. Cependant, selon les Professeurs Jean-Baptiste KHIETEGA et Yénouyaba Georges MADIEGA de l'université de Ouagadougou, ces vestiges ne sont toutefois pas accompagnés de restes osseux.

Les découvertes les plus récentes de la préhistoire se répartissent sur presque toute l'étendue du territoire. Constitué à l'origine de populations nomades, la sédentarisation y serait apparue entre 3 600 et 2 600 avant l'ère chrétienne avec des agriculteurs, dont les traces des constructions ont été retrouvées (source). Par la suite, l'emploi du fer, de la céramique et de la pierre polie se développeront entre 1 500 et 1 000 avant l'ère chrétienne, ainsi que l'apparition de préoccupations spirituelles, comme en témoignent les restes d'inhumation découverts.

A l'origine guerrière et conquérante, la population mossi venue du Ghana actuel suite à plusieurs vagues d'immigration s'y installa du XIe au XIVe siècle. De cette proximité avec les populations locales naitront les royaumes dont le plus septentrional et le plus important, le Yatenga eut des rapports conflictuels avec son puissant voisin du Soudan Occidental, l'empire du Mali, allant jusqu'à conquérir Tombouctou en 1329.

Ainsi, à partir du XIe ou au XIIe siècle, les premiers royaumes mossis se sont constitués: le Gourma, le Mamprousi, le Dagomba, le Yatenga et le royaume de Ouagadougou qui sera rapidement le plus influent. Il était dirigé par le Mogho Naba, à la fois roi et magicien. La puissance de leurs armées permit aux royaumes mossis de préserver l'essentiel de leur indépendance face aux différentes vagues d'envahisseurs.

II.2. La pénétration coloniale

Comme suite à la conférence de Berlin, qui s'est tenue de novembre 1884 à février 1885, à l'initiative du chancelier Bismarck afin d'établir les règles qui devaient présider à la colonisation de l'Afrique, les Français, contrairement aux principes et dans le souci d'imposer leur domination et d'en faire un seul tenant d'avec leurs colonies d'Afrique centrale et septentrionale en un territoire, allèrent par anticipation à la conquête de la Boucle du Niger.

Ainsi, en rivalité avec les Britanniques ils lancèrent plusieurs expéditions. Le Mogho Naba, chef suprême des mossis (ethnie majoritaire au Burkina Faso) accueillit le Français Binger en 1888 mais, méfiant, éconduisit les Français Crozat (1890) puis Monteil (1891) et le Britannique Fergusson (1894). Face aux pressions britanniques et allemandes, les Français accélérèrent leur course. Sur ordre du gouverneur du Soudan (le Mali actuel), une colonne française commandée par le capitaine DESTENAVE se rendit à Ouahigouya en 1895 et signa un traité de protectorat avec le Yatenga[26]. En 1896, l'armée française prit Ouagadougou.

[26] Ouahigouya est le chef- lieu de la province du Yatenga au nord du Burkina Faso

Tout le territoire sera occupé en 1897. Le Burkina Faso sera d'abord intégré au vaste Haut-Sénégal-Niger, avant d'être institué en colonie indépendante sous le nom de Haute-Volta en 1919, avec Ouagadougou pour chef-lieu, et intégrée cette fois à l'ensemble fédéral de l'AOF (Afrique Occidentale française).

En 1932, la colonie de Haute Volta (Burkina Faso) est partagée entre le Niger, le Soudan (Mali) et la Côte d'Ivoire avant de se reconstituer en 1947 dans ses frontières traditionnelles et conservera son nom jusqu'en 1984. A l'image des autres colonies françaises, ce bastion sera entièrement dévolu à la métropole et servira entre autres de réservoir de main-d'œuvre pour les grandes plantations entretenues par cette dernière en Côte d'ivoire. Elle sera en outre soumise à un violent recrutement militaire pendant les deux guerres mondiales.

De cette période, le Professeur J-B. KHIETEGA de l'Université de Ouagadougou dira « l'impact colonial produisit l'effet d'un cataclysme sur les sociétés traditionnelles burkinabè comme sur celles de l'Afrique en général. Les vecteurs essentiels des profondes transformations qui s'opérèrent progressivement dans tous les domaines au XXe siècle furent l'école, la santé, les religions ainsi que l'économie».[27]

Mais l'on relèvera que dans l'immédiat, s'ils ont diffusé quelques idées novatrices, les Français s'occuperont très peu de la "mise en valeur" du Burkina Faso (Haute-Volta).

II.3. Le Burkina Faso des indépendances à nos jours

L'histoire récente et l'actualité du Burkina Faso est riche en mouvements sociopolitiques. Afin de mieux la cerner, nous l'aborderons en trois parties. Dans un premier temps nous analyserons la période des indépendances au changement de nom Burkina Faso (II.3.1.) puis dans la seconde partie, nous ferons un état des lieux du changement de nom Burkina Faso de 1984 à nos jours (II.3.2).

---

[27]KHIETEGA J-B, 1999, *L'enseignement de l'histoire au Burkina Faso*, in MADIEGA G et Nao O : Burkina Faso. Cent ans d'Histoire, 1895-1995 ; Karthala, PUO, p. 47-60.

II.3.1.De la Haute-Volta au Burkina Faso

La reconstitution de la colonie de la Haute-Volta à travers la Loi du 4 septembre 1947 consacre sa marche vers l'indépendance. En effet, avec la reconstitution, naquit un élan nationaliste qui, avec l'élite moderne et les pionniers comme Ouezzin COULIBALY et Maurice YAMEOGO prenait également appui sur les souverains déchus encore influents.

Dès lors en vue d'engager et encadrer la lutte vers l'indépendance, une première organisation politique vit le jour. Le Parti démocratique unifié qui deviendra par la suite Union démocratique voltaïque (UDV), représentant voltaïque du Rassemblement démocratique africain (RDA) jouera un rôle important dans la lutte pour l'évolution du statut colonial.

En 1956, la loi cadre instaura le suffrage universel dans les colonies françaises d'Afrique noire et accorda à la Haute-Volta, comme aux autres colonies, une plus grande autonomie administrative.

En 1958, la nouvelle Constitution française, qui accordait l'autonomie complète, fut approuvée par 99,1% des votants en Haute-Volta, le projet reçut l'appui de l'UDV-RDA.

Il convient de noter qu'à cette période un nouveau parti, le Mouvement africain de libération nationale, dirigé par l'historien Joseph KI-ZERBO vit également le jour et fit, sans succès, campagne pour l'indépendance immédiate.

Le 11 décembre 1958, la République voltaïque est proclamée, et adhère aussitôt à la Communauté française. En 1959, la Haute Volta devient autonome, et se retire dès le mois de mars du projet de Fédération du Mali qui réunissait la Haute-Volta, le Soudan français, le Dahomey et le Sénégal. Sur fond de foisonnement de luttes idéologiques, L'Assemblée territoriale instituée en 1957 devient Assemblée constituante et élabore une Constitution, qui est adoptée par référendum le 15 mars 1958.

Aux élections législatives du 19 avril 1959, la branche locale du Rassemblement démocratique africain (RDA) l'emporte et arrive très largement en tête avec 65 des 75 sièges renforçant sa suprématie sur toutes les organisations qui avaient entre temps vu le jour. Maurice YAMEOGO alors Président du Conseil des ministres proclamera le 5 août au nom de la république l'indépendance de la Haute Volta.

Avec l'accession à la souveraineté nationale, la Haute Volta fait à présent face à son propre destin et expérimente alors, autonome, la dure marche vers le développement. L'espoir cependant sera de courte durée.

En effet, Maurice YAMEOGO au pouvoir, le jeune Etat-nation connaît alors des hauts et des bas. Très rapidement, le régime évolua vers l'autoritarisme. Aux difficultés économiques du fait entre autres du gaspillage au sommet de l'état, viennent s'ajouter des mesures impopulaires comme l'interdiction des partis politiques. Les mesures d'austérité prises par le gouvernement pour faire face à la crise ne rencontrent pas l'assentiment des populations et un mouvement populaire voit le jour. Encadré par les syndicats et les partis progressistes, le mouvement qui ne faiblira pas aboutira en janvier 1966 à la chute du Président YAMEOGO, contraint de remettre le pouvoir au chef d'état-major, le colonel Sangoulé LAMIZANA. La Haute-Volta connait alors son premier coup d'état.

II.3.1.1.De 1966 à 1980 : la Haute Volta à la recherche de ses repères

A la faveur de la crise, le chef d'état-major des armées le lieutenant-colonel Aboubacar Sangoulé LAMIZANA, récupère donc le pouvoir. Cette accession au pouvoir suprême de LAMIZANA avec l'implicite bénédiction de l'armée dépose de fait la première république et instaure un régime militaire autoritaire. Les principales mesures, signe de l'austérité du régime portent entre autres sur l'interdiction des partis politiques. Il nationalisera en outre les écoles privées catholiques.

Les organisations politiques seront à nouveau admises le 20 novembre de la même année 1969, marquant le dégèle du climat social. Dans la même dynamique d'ouverture, le 14 juin 1970, une nouvelle constitution est adoptée consacrant le début de la Deuxième République. Cependant, ce texte loin d'instaurer une véritable démocratie attribue la présidence de la République au militaire le plus ancien dans le grade le plus élevé, et accorde au moins un tiers des portefeuilles ministériels à l'armée, la crise est encore latente.

Un désaccord profond entre l'Assemblée nationale et le premier ministre engendrant une crise profonde conduit le 8 février 1974 le Président LAMIZANA à suspendre la constitution et à dissoudre l'Assemblée nationale. L'armée, qui ne s'était pas vraiment éloignée récupère une fois de plus la gestion du pouvoir. Cette situation aboutira à l'adoption d'une nouvelle constitution le 27 novembre 1977 donnant lieu à la troisième république.

Avec le rétablissement des partis politiques, le Président LAMIZANA ambitionne donner une légitimité à son pouvoir. Ainsi, en début 1978, des élections législatives sont organisées. Vainqueur de l'élection présidentielle en mai 1978, LAMIZANA ne semble pas à l'abri des difficultés. En effet, dès 1980, il est confronté de nouveau, à l'initiative de la Confédération des syndicats voltaïques, à une grève générale. Cette crise conduira à un coup d'état le 25 novembre 1980 dirigé par le colonel Saye ZERBO, c'est l'avènement Comité militaire de redressement pour le progrès national (CMRPN).

II.3.1.2. Deux coups d'état en moins d'une année

De 1980 à 1983 la Haute Volta vivra successivement deux coups d'état. En effet, les mêmes causes engendrant les mêmes effets, le colonel Saye ZERBO sera à son tour chassé du pouvoir le 7 novembre 1982 à la suite d'un mouvement social. Le CMRPN est alors remplacé par un mouvement de jeunes officiers, le Conseil provisoire de salut du peuple (CPSP) avec à sa tête le médecin-commandant Jean-Baptiste OUEDRAOGO. Il aura comme premier ministre le capitaine Thomas SANKARA. Cependant les bons rapports entre ces deux hommes ne résisteront que le temps de quelques mois. En effet, en mai 1983 le Capitaine SANKARA sera limogé et arrêté. Le 4 août 1983, le président Jean-Baptiste Ouédraogo est déposé à son tour par de jeunes officiers qui instituent le Conseil national de la Révolution (CNR) avec pour président le capitaine Thomas SANKARA.

II.3.1.3. De l'appellation Burkina Faso (pays des hommes intègres)

Dès son arrivée au pouvoir, Thomas SANKARA s'engage dans des réformes diverses, précipitées et profondes à travers une politique nationaliste et progressiste. Avec les Comités de défense de la révolution (CDR), structure de propagande de la révolution, il insuffle une nouvelle dynamique en rupture avec toutes les anciennes pratiques jugées colonialiste, néocolonialiste et impérialiste à travers les valets locaux. Pour rompre définitivement avec ce passé, il annonce le 4 décembre 1984, soit au premier anniversaire de la révolution le changement du nom du pays qui passe de Haute Volta à Burkina Faso et la devise est désormais « La patrie ou la mort nous vaincrons ».

II.3.2. le Burkina Faso de 1984 à nos jours

Mus d'une volonté de transformer rapidement et radicalement la société à partir d'une rupture totale avec l'héritage colonial, Thomas SANKARA et ses camarades mettront en place une politique de rigueur dans tous les sens. Ce projet envisageait la construction rapide d'une société plus juste et plus égalitaire.

Cependant, cette union sacrée ne sera une fois de plus que de courte durée. En effet, les multiples contradictions entre les principaux acteurs, le caractère souvent brutal et impopulaire des mesures et des procédures mises en œuvre par l'intermédiaire des Comités de défense de la révolution finiront par avoir raison et, le 15 octobre 1987, suite à un coup d'état le président Thomas SANKARA est assassiné.

Blaise COMPAORE, prendra alors le pouvoir et conduira le pays vers une ouverture démocratique. Une nouvelle Constitution adoptée le 2 juin 1991 consacre l'avènement de la IVe République. Depuis lors, des élections sont régulièrement tenues.

III. Economie et perspectives de développement

Après le ralentissement provoqué par la crise des années 80 qui s'est traduite par la persistance des déficits budgétaires, la faible croissance économique et le déficit des comptes extérieurs, sans occulter le poids de plus en plus lourd de la dette, la reprise est désormais bien engagée en Afrique subsaharienne et la croissance économique a retrouvé un rythme assez élevé au milieu de la dernière décennie. Au Burkina Faso, cette amorce a été entamée grâce à de profondes réformes économiques dont le Programme d'ajustement structurel (PAS) depuis 1991 avec le soutien des institutions de Bretton Woods. Toutefois, ces résultats selon une étude nationale prospective intitulée « Burkina 2025 » commanditée en 2001 par le Conseil national de la planification stratégique ne sont pas encore suffisants pour induire un changement significatif dans le niveau de vie des populations. En effet, les indicateurs sociaux du Burkina Faso sont parmi les plus faibles du monde et de la sous-région.

A titre d'exemple en 2010, la croissance de l'activité économique du Burkina Faso a enregistré une accélération par rapport à 2009 et le taux de croissance du PIB en termes réels est passé de 3.2 % à 5.7 %. Les perspectives économiques en 2011 et 2012 indiquaient un niveau de croissance plus important, avec des taux respectifs de 6.5 % et 6.2 %[28]. Le

[28]Source : Perspectives Economique en Afrique (PEA) http://www.africaneconomicoutlook.org/fr/-2012

développement d'une politique macroéconomique expansionniste par les autorités du pays sous-tend cette dynamique. Cependant, le déficit budgétaire est demeuré à 4.5 % du PIB en 2010, contre 3.5 % en 2009. Il a été couvert essentiellement par l'aide extérieure.

Les secteurs primaire et tertiaire sont les plus dynamiques de l'économie burkinabè. Mais la dynamique croissante du secteur minier burkinabè ces dernières années restaure une place non négligeable au secteur secondaire qui tend à contribuer activement à une transformation considérable de la structure économique du Burkina Faso.

III.1. Les clés de l'économie du Burkina Faso

Le Gouvernement a adopté le Cadre Stratégique de Lutte Contre la Pauvreté (CSLP) en 2000, il fera l'objet d'une relecture en 2003. Ce cadre de référence s'inscrit dans la perspective de réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) à l'horizon 2015. Ces principaux objectifs sont :

- accroître le produit intérieur brut (PIB) par tête d'au moins 4% à partir de 2004;
- ramener l'incidence de la pauvreté à moins de 35% à l'horizon 2015 ;
- accroître l'espérance de vie à au moins 60 ans à l'horizon 2015.

Le CSLP confirme stratégiquement l'option du Gouvernement de réaliser une économie libérale et concurrentielle faisant du secteur privé le moteur d'une croissance de qualité, génératrice d'emplois et de revenus (CSLP, 2000).

Cependant, de 2000 à 2009, la croissance économique au Burkina Faso a été très erratique, en raison des aléas climatiques et des chocs exogènes récurrents (SCADD, 2009)[29]. En termes réels, elle a été de 5,2% en moyenne, avec un pic de 8,7% en 2005. En raison du niveau du taux de croissance démographique, soit 3,1%, l'augmentation du PIB par tête s'est située à 2%.

Selon la SCADD, cette croissance a été principalement l'œuvre des secteurs tertiaire et primaire en moyenne, respectivement pour 3,1 et 1,3 points de pourcentage du PIB et, dans une moindre mesure, par le secteur secondaire à hauteur de 0,8 point.

L'économie burkinabè repose essentiellement donc sur les trois secteurs que sont le secteur primaire, le secteur secondaire et le secteur tertiaire.

[29]Stratégie de croissance accélérée et de développement durable, 2011-2012

III.1.1. Du secteur primaire

Pays à forte dominance agricole, l'agriculture et l'élevage occupent majoritairement les burkinabè (85-90% de la population). Ils contribuent à hauteur de 40 % au PIB. Mais l'agriculture encore rudimentaire et fortement influencée par les conditions climatiques connait des rendements en deçà des attentes. Le pays recèle cependant d'énormes potentialités agricoles sous exploitées. En effet seul un tiers des 9 millions d'hectares de terres agricoles est présentement exploité. En outre, le potentiel de terres irrigables estimé à 165 000 hectares est seulement exploité à hauteur de 12%.

Le secteur de l'élevage au Burkina Faso regorge lui aussi d'un potentiel élevé en ressources animales. La qualité de la viande bovine et ovine du Burkina Faso lui ouvre les marchés des africains et européens.

Il faut relever que les performances de l'agriculture et l'élevage burkinabè sont très souvent dépendant des conditions climatiques. A titre d'exemple, ce secteur a connu une forte croissance (4.6 %) en 2010 comparativement à l'année précédente. Cela est dû à la bonne répartition spatio-temporelle de la pluviométrie au cours de la campagne agricole 2009/2010. La part de la pêche n'est pas non plus négligeable.

Pour stimuler la production céréalière, les pouvoirs publics ont mis en œuvre plusieurs actions au profit des producteurs : mise à disposition des intrants (fumure organique, semences améliorées, engrais, etc.), organisation des formations par des agents des unités d'appui technique, accompagnement des filières sorgho, maïs, niébé, soja, arachide…

L'ambition du Gouvernement est d'accroître la production agricole de 5 à 10% par an et de relever le niveau de revenu des exploitants agricoles et des éleveurs d'au moins 3% par personne et par an.

Et pour ce qui est de l'élevage un appel à davantage de capitaux permettrait d'optimaliser les productions tout en développant sur place des unités de transformations modernes.

III.1. 2. Du secteur secondaire

Le secteur secondaire au Burkina Faso est fortement dominé par l'industrie minière qui constitue une composante essentielle dans le développement économique et social du pays. Ces dernières années notamment, elle a joué un rôle important dans l'économie nationale.

Cela traduit concrètement sa part dans les exportations qui s'estime à 43% en valeur. Avec une contribution en hausse au PIB de 4%, l'industrie minière participe considérablement au développement tant national que local à travers la création de richesses d'une part au travers des contrats d'exploitations intéressants et d'autre part la création d'emplois directs et indirects. Il convient aussi de noter la réalisation d'œuvres sociales (écoles, centres de santé, retenues d'eau…) au bénéfice des populations locales. En outre, la réalisation d'infrastructures économiques, les effets d'entraînement au niveau d'autres secteurs tels que le secteur des transports routiers et celui de l'énergie électrique méritent d'être relevés.

Avec une quantité estimée à 2 millions de tonnes, l'or est la principale ressource exploitée et exportée à travers des productions industrielles et artisanales. Sa production qui atteignait 5,5 tonnes en 2008, est passée à 11,7 tonnes en 2009, générant des recettes d'exportation de 177 milliards de francs CFA et une contribution au PIB de l'ordre de 4 % ; contre 121 milliards de francs CFA pour le coton jadis première exploitation du pays selon le ministère chargé des mines. La production d'or au Burkina Faso devrait augmenter de 32% en 2011.

Il faut noter également des exploitations non négligeables d'autres produits miniers tels le zinc, le manganèse, le cuivre, les phosphates et l'argent. Des permis de recherches ont été également délivrés pour l'uranium dans le sud-ouest du pays.

III.1. 3. Du secteur tertiaire

Le tertiaire, avec environ 43% de participation au PIB, le tertiaire constitue la première source de revenu du Burkina Faso. Il repose essentiellement sur le commerce, l'apport des administrations publiques comme privées, des services de prestations intellectuelles. Il occupe à peine 3% de la population. Cependant, le secteur tertiaire prend une importance grandissante dans l'économie ainsi que l'atteste le développement du secteur informel.

III.2. Perspectives de développement du Burkina Faso

Pour atteindre dans l'urgence ses objectifs de développement, le gouvernement burkinabè s'appuie sur quatre secteurs prioritaires. En plus du secteur de l'agriculture et de l'élevage que nous avons abordé précédemment, son attention est portée sur l'éducation, la santé et l'eau potable. Pour la SCADD adopté après le CSLP, l'atteinte de ces objectifs permettra d'avoir un impact significatif sur la réduction de la pauvreté.

III.2.1. L'Education, principal moteur de propulsion du développement

Les ambitions du gouvernement burkinabè en termes d'éducation à travers le CSLP se déclinent en deux axes principaux. Il s'agit premièrement d'augmenter la couverture d'éducation de base en vue de l'éducation universelle tout en améliorant sa qualité; et assurer que le développement du système éducatif y compris le niveau post-primaire satisfasse la demande en main d'œuvre éduquée et que les sortants du système éducatif répondent en quantité et qualité aux besoins de l'économie (CSLP, 2000).

La perspective à l'horizon 2025 est donc de poursuivre cette politique de priorité pour le développement de l'éducation de base en quantité et en qualité, mais aussi d'assurer un

développement des niveaux post-primaires.

A terme, il est question d'établir un équilibre d'ensemble du système éducatif par l'ajustement d'un continuum proactif du préscolaire au supérieur. Cela permettrait d'assurer une adéquation formation-emploi dynamique afin d'apporter une réponse appropriée aux attentes des acteurs et du marché dans la perspective du développement du secteur de l'emploi conformément aux nouvelles exigences.

A cet effet, la théorie de l'investissement dans le capital humain de G. Becker (G. Becker, 1964), met en avant la place incontournable de l'éducation dans le développement économique de tout pays par la formation de ressources humaines qualifiées.

Il semble à cet effet que les ressources humaines qualifiées, constituent un atout important pour la productivité. En outre, il est inéluctable dans notre contexte de mondialisation et d'économie de la connaissance que la contribution des travailleurs à l'activité économique dépend en grande partie de leur qualification.

Pour Justine COULIDIATI-KIELEM (2006), « La théorie du capital humain de G. Becker (1964), a fini de convaincre les États de la place incontournable du capital acquis par l'éducation et la formation à cause des externalités positives pour les individus et l'État. C'est ce qui justifie la nécessité pour tout État de financer l'éducation qui au-delà de sa participation au développement économique du pays, a un rôle important pour l'équité et la paix ».

Aussi, à travers son engagement et sa détermination sans précédents comme en témoignent les multiples réformes, les multiples programmes et plans de développement de l'éducation, l'État burkinabè semble consacrer l'éducation comme vecteur moteur du développement économique et social du Burkina Faso.

III.2.2.La santé, indispensable pour la promotion d'une économie durable

Dans une étude réalisée en 2006, Jean-Claude BERTHELEMY propose une méthode pour détecter quels sont les facteurs qui ont le plus probablement contribué à maintenir les pays africains dans un piège de sous-développement au cours des dernières décennies, alors que d'autres pays initialement comparables, principalement en Asie, réussissaient dans le même temps leur décollage économique (BERTHELEMY, 2006) . L'approche selon lui « consiste tout d'abord à identifier les pays qui, depuis 1950, seraient sortis de la pauvreté pour devenir par la suite des pays à revenu intermédiaire, voire des pays développés, et à chercher en quoi ces pays ont été initialement différent des autres pays pauvres. L'intuition générale est qu'un pays qui aurait échappé à un piège de sous-développement doit avoir connu une dynamique de croissance bien particulière : dans un premier temps, il doit avoir suivi un sentier de convergence vers un niveau de revenu relativement bas, puis il doit avoir connu une accélération de sa croissance lui permettant de converger par la suite vers un niveau nettement supérieur. L'application systématique de ce principe nous a permis de détecter 13 pays initialement très pauvres, qui ont connu une telle dynamique. Ces pays sont majoritairement en Asie, à l'exception du Botswana, du Lesotho, de la Tunisie et de la République dominicaine. Pour tous ces pays, le rebond de croissance démarre dans les années 1960. Nous avons alors comparé ces pays avec les autres pays de même niveau de vie en 1950 qui quant à eux n'ont pas progressé ou ont progressé faiblement, et qui sont majoritairement en Afrique. La comparaison systématique des données structurelles de ces deux groupes de pays livre une conclusion dénuée de toute ambiguïté : parmi les variables qui auraient pu justifier un piège de sous-développement initial, seules les variables de capital humain, qu'il s'agisse de la santé ou de l'éducation, différencient ces deux groupes de pays dans les années 1950 et au début des années 1960. En 1950, pour des revenus comparables, les habitants des pays qui allaient devenir émergents avaient une espérance de vie de 46 ans, supérieure de 9 ans à celle des autres pays pauvres. Le taux de mortalité infanto juvénile de leurs enfants était de 160%0 pour mille, contre 280%0 pour mille dans les autres pays pauvres. Leurs taux de scolarisation primaire étaient de 60% au début des années 50, contre 20% dans les autres pays pauvres. »

Les conclusions de cette étude mettent à nu la tacite complicité entre santé et développement. L'état de bonne santé d'un peuple est indispensable à sa capacité productive, de même que son niveau d'éducation.

Selon le Plan national de développement sanitaire (PNDS) adopté par le gouvernement burkinabè pour la décennie 2011-2020, la situation sanitaire du Burkina Faso, malgré les améliorations demeure caractérisée par des taux de mortalité générale et spécifique élevés (PNDS, 2011). En effet, les enquêtes font apparaitre un taux brut de mortalité élevé au sein de la population de l'ordre de 11.8%0 en 2006. La mère et l'enfant demeurent les plus exposés. Le ratio de mortalité était de 484 pour 100 000 naissances vivantes en 1998[30]. Il est de 307,3 pour 100 000 naissances vivantes en 2006[31]. En même temps, le taux de mortalité infantile est de 91,7 pour 1000 naissances vivantes et celui de la mortalité infanto-juvénile de 141,9 pour 1000 naissances vivantes[32]. L'espérance de vie à la naissance est passée de 36,7 ans en 1960, à 50,4 ans en 2000 et à 57 ans en 2008, soit une augmentation de 20,3 ans[33].

Face à ces données, le Burkina Faso entend rattraper dans l'urgence son grand retard. Ainsi, à travers le PNDS, il ambitionne au titre de la décennie 2011-2020 d'améliorer les indicateurs. A cette fin, des mesures sont prises en vue entre autres de :

- Accroitre l'utilisation des services de santé et de nutrition de qualité en faveur de la population en général et des populations spécifiques en particulier
- Assurer le respect des normes en personnels dans 80% des services de santé en milieu urbain et rural
- Améliorer la qualité et la motivation des ressources humaines pour la santé
- Produire des ressources humaines de qualité pour la santé
- Renforcer les attitudes et les pratiques individuelles, familiales et communautaires favorables à la santé
- Réduire les mortalités et morbidités dues aux maladies transmissibles et non transmissibles

[30]Enquête Démographique et de Santé, 1998
[31] Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH), 2006
[32] RGPH, 2006
[33] Plan national de développement sanitaire, 2011-2020

III.2.3. L'eau potable et l'assainissement

Conscient de l'importance de l'eau potable et de l'assainissement dans la santé et le développement, le Burkina Faso a depuis les indépendances entrepris des réformes dans ce secteur vital en vue de lui permettre de mieux répondre aux attentes des populations.

A cette fin, le Programme National d'Approvisionnement en Eau Potable et d'Assainissement (PN-AEPA), instrument par lequel le Burkina Faso compte atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement en ce qui concerne le secteur AEPA est mis en œuvre par arrêté ministériel le 18 décembre 2006 portant approbation du PN-AEPA à l'horizon 2015.

Au terme du PN-AEPA, les objectifs du Burkina Faso sont principalement « de réduire de moitié d'ici 2015 la proportion de personnes n'ayant pas un accès adéquat à l'eau potable et à l'assainissement en 2005. »

Les efforts prennent en compte aussi bien le secteur rural qu'urbain. Au milieu rural, le gouvernement ambitionne à l'horizon 2015 :

- la fourniture d'un accès adéquat à l'eau potable à 4 millions de personnes, qui fera progresser le taux d'accès à l'eau potable de 60 % en 2005 à 80 % en 2015
- la fourniture d'un accès adéquat à l'assainissement à 5,7 millions de personnes, qui fera progresser le taux d'accès à l'assainissement de 10 % en 2005 à 54 % en 2015.

En ce qui concerne le milieu urbain, il s'agira d'assurer :

- la fourniture d'un accès adéquat à l'eau potable à 1,8 million de personnes, qui fera progresser le taux d'accès à l'eau potable de 74 % en 2005 à 87 % en 2015
- la fourniture d'un accès adéquat à l'assainissement à 2,1 millions de personnes, qui fera progresser le taux d'accès à l'assainissement de 14 % en 2005 à 57 % en 2015.

En vue de réaliser ces ambitions, Le développement de l'hydraulique urbaine est confié à l'Office National de l'Eau et de l'Assainissement (ONEA), la société de distribution d'eau potable. En milieu rural, la politique de l'Approvisionnement en Eau Potable s'attache plus particulièrement à l'implication des utilisateurs et des prestataires privés à la réalisation et la prise en charge de l'entretien et du renouvellement des points d'eau avec l'appui du Ministère de l'Agriculture et de l'Hydraulique.

Conclusion

Pays enclavé aux potentialités limitées, le Burkina Faso a connu une histoire mouvementée et une situation socio-politique agitée. Dans un contexte de mondialisation tout azimut, les gouvernants du Burkina Faso ont engagé des réformes diverses en vue de permettre au pays d'amorcer sa marche vers le développement. Dans cette perspective, une attention particulière est portée à l'éducation, à la santé, à l'eau potable et à l'assainissement et enfin à l'agriculture et l'élevage. Ainsi, à l'image des trois autres secteurs jugés prioritaires, il apparait que l'éducation contribue activement au développement à travers sa propension à dynamiser la productivité avec l'amélioration des compétences et le renforcement des capacités. A ce titre, en tant que facteur humain de la croissance par l'amélioration des compétitivités par la formation et la professionnalisation des ressources humaines, l'éducation est au cœur de toute action de développement. Du fait de sa transversalité (elle influe sur tous les secteurs d'activités et tous les domaines de l'économie), elle occupe une place de choix dans les politiques des pays développés[34].

Au Burkina Faso, le rôle de l'éducation (au regard des indicateurs de performance et de qualité) semble encore marginal du fait de difficultés diverses (politiques insuffisantes, insuffisance de moyens…). Aussi, en vue d'aborder efficacement le chemin du développement, ne conviendrait-il pas pour le Burkina Faso d'accorder davantage d'attention à son secteur de l'éducation ?

[34] Notamment d'Europe, d'Amérique et d'Asie

« Le problème n'est pas seulement d'ordre quantitatif. La qualité des enseignants et de l'enseignement est tout aussi essentielle à la réussite de l'apprentissage. Le système éducatif doit donc attirer et fidéliser un personnel enseignant bien formé, motivé, performant et composé à égalité de femmes et d'hommes ; il doit épauler les enseignants en classe, et tout au long de leur carrière. La dévalorisation des enseignants, la faiblesse de leurs rémunérations, la médiocrité des conditions d'enseignement et d'apprentissage et le manque d'évolution de carrière ou de formation professionnelle adéquate sont autant de causes de mécontentement, qui ont conduit nombre d'entre eux à quitter la profession, parfois après seulement quelques années de service. »

UNESCO, Journée mondiale des enseignants 2007

Chapitre 2 : Aperçu diachronique du système éducatif au Burkina Faso

La forte croissance démographique du Burkina Faso ses dernières décennies[35] est accompagnée d'une demande sociale forte et variée. En termes d'éducation et en écho à la conférence mondiale de Jomtien en 1990 en Thailande renforcée par le forum de Dakar au Sénégal en 2000, les pays africains ont décidé de relever le défi d'une Education Pour Tous (EPT) à l'horizon 2000 dans un premier temps et repoussé à 2015 dans un second temps. Le Burkina Faso, à l'image des autres pays, dans l'ambition de répondre dans l'urgence à l'impératif de l'initiative EPT, a adopté des réformes dans le sens de rendre plus efficace son système éducatif. Ces mesures se sont traduites entre autres par une scolarisation massive au primaire, l'adaptation des programmes d'enseignement aux nouvelles exigences, la construction de nouvelles infrastructures scolaires et surtout un recrutement accéléré et massif de nouveaux enseignants.

[35]Estimée à 4,3 millions en 1960, la population du Burkina Faso est actuellement d'environ 16 millions d'habitants selon les statistiques de l'Institut national des statistiques et de la démographie

Cette politique a certes permis, d'améliorer considérablement le taux brut de scolarisation qui est passé de 30% en 1990-1991 à 74.8% en 2009-2010[36]. Cependant, et ce malgré l'implication active des partenaires financiers, l'insuffisance des moyens pour faire face aux énormes charges récurrentes engendrées, la faible et incertaine politique de renforcement des capacités des enseignants ont influencé et contribué à baisser la qualité de l'enseignant et de l'enseignement (NAPON, 2002 ; ZOUNDI, 2003 ; DJIBO, 2010).

Pour mieux appréhender les réalités de la problématique du système éducatif burkinabè, nous ferons dans ce chapitre une brève radiographie de l'évolution du système éducatif burkinabè (I), puis, nous aborderons son actualité à travers sa recherche de performances et ses défis (II), et, pour terminer, nous procéderons à une analyse de ses perspectives (III).

I .Brève radiographie de l'évolution du système éducatif burkinabè

Le Burkina Faso, comme nous l'avons vu plus haut, a connu de nombreux mouvements de société depuis son indépendance. Ainsi, les multiples coups d'Etat, les revendications socio-corporatives et les grèves d'envergure nationale à répétition ont considérablement influé sur sa dynamique de développement.

Adossé à son histoire, le système éducatif burkinabè, en plus des effets de la conjoncture sous régionale et internationale n'a pu échapper aux difficultés socio-conjoncturelles, politiques et économiques. Ces dernières décennies cependant, un nouvel élan semble entamé. Cette nouvelle dynamique se traduit par une volonté d'amélioration considérable de la possibilité d'accès à l'éducation et l'amélioration de ses performances. Nous visiterons à travers les lignes qui suivent l'évolution du système éducatif burkinabè. Ainsi, dans un premier temps nous traiterons de l'impact de la colonisation sur l'éducation burkinabè (I.1.), puis suivront les réformes majeures de 1960 à 1990 (I.2) et, enfin, en dernière analyse, nous passerons en revue quelques effets des Conférences internationales de Jomtien et de Dakar (I.3.) sur la politique nationale d'éducation.

[36]Source : Direction des Etudes et de la Planification / Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, http://www.insd.bf/fr/ consulté le 5/5/2012

I.1. Le système éducatif burkinabè : un héritage colonial

De tradition orale avant la colonisation, l'éducation au Burkina Faso est non formelle[37] et peu structurée. Elle est essentiellement assurée par la famille et la société à travers des réseaux communautaires.

Avec la colonisation, se met progressivement en place un dispositif organisé de formation des acteurs locaux. Cependant, le but premier de cette politique coloniale d'éducation n'est pas a priori de doter le jeune voltaïque d'outils nécessaires dont il a besoin « pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre…». L'ambition du colon étant à travers ''l'école'', de produire des « auxiliaires locaux » en vue d'assurer le bon fonctionnement du système colonial.

La circulaire du Gouverneur Général, E. CHAUDIE, relative au fonctionnement des écoles des pays sous protectorat, du 22 juin 1897, dit : « l'école est, en effet, le moyen d'action le plus sûr qu'une mission civilisatrice ait d'acquérir à ses idées les populations encore primitives et de les élever graduellement jusqu'à elle. L'école est en un mot, l'élément de progrès par excellence. C'est aussi l'élément de propagande de la cause et de la langue françaises le plus certain dont le gouvernement puisse disposer. Ce ne sont pas, en effet, les vieillards imbus des préjugés anciens, ce ne sont même pas les hommes faits, pliés déjà à d'autres coutumes, que nous pouvons espérer convertir à nos principes de morale, à nos règles de droit, à nos usages nationaux. Pour accomplir avec succès cette œuvre de transformation, c'est aux jeunes qu'il faut s'adresser, c'est l'esprit de la jeunesse qu'il faut pénétrer et c'est par l'école, l'école seule que nous y arriverons »[38].

En effet, pour Maxime COMPAORE[39], « les écoles coloniales avaient un objectif purement politique et stratégique. De ce fait, l'école était une des manifestations concrètes de l'impérialisme français, soucieux uniquement de l'expansion de sa culture et de sa

[37] Elle était organisée dans un cadre non scolaire
[38] TURCOTTE D 1983 « Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langages en Afrique Occidentale française (1826-1959) »
[39] Maitre de recherche au Centre national des recherches scientifiques et technologique (Ouagadougou)

domination. Dans cette logique, elle visait à assurer sur place la formation d'un certain nombre d'auxiliaires destinés à atténuer la pénurie du personnel européen. »[40]

A l'indépendance en 1960, le taux brut de scolarisation en Haute-Volta (Burkina Faso) demeure très faible et s'établit à 6,5 % (pour les 7-14 ans)[41]. Cette sous-scolarisation est liée à une politique éducative encore naissante. Dans le contexte, la priorité pour l'Administration coloniale est de scolariser dans l'urgence une petite élite pour ses propres besoins (MOUMOUNI, 1964)[42]. Pour Maxime COMPAORE, ce système d'enseignement sélectif, avait un caractère élitiste et les quelques privilégiés qui y accédaient étaient formés dans un esprit de soumission et de servilité vis-à-vis des représentants de l'autorité coloniale.

I.2. L'éducation burkinabè de 1960 à 1990 : des réformes hâtives et peu efficaces

Les jeunes Etats africains, conscients de l'importance de l'éducation dans le développement, vont, aux lendemains des indépendances, mutualiser leurs approches afin de trouver une réponse collective à la problématique de leurs systèmes éducatifs. C'est ainsi que la Conférence des Chefs d'Etats africains de 1961 d'Addis-Abeba, considérant, que le progrès économique et social et le développement de l'éducation sont indissociablement liés, et face aux besoins urgents d'éducation de l'ensemble des Etats, invitera « les pays africains intéressés à consacrer la plus grande partie possible de leurs ressources au développement de l'éducation dans leurs territoires, conformément aux principaux objectifs du programme de cinq ans et au programme de vingt ans tels qu'ils sont exposés dans "l'Aperçu d'un plan de développement de l'éducation en Afrique"»[43]

En outre, elle appellera les organismes internationaux, notamment l'UNESCO et la Banque mondiale, à accompagner les efforts envisagés. A cette étape, J. COULIDIATI-KIELEM (2006), observera alors que « la foi qu'ont désormais les gouvernements de ces pays en l'éducation, s'est traduite par une augmentation substantielle des dépenses de l'Etat

[40]Conférence sur « L'éducation en Haute Volta coloniale » organisée par le Centre national des archives à Ouagadougou le jeudi 11 octobre 2012

[41] PILON M, YARO Y, (dir.), Le Burkina Faso, Politiques éducatives et système éducatif actuel, in la demande d'éducation en Afrique, état de connaissances et perspectives de recherches, 2001

[42]Cité par PILON M, YARO Y (dir.), Le Burkina Faso, Politiques éducatives et système éducatif actuel, in la demande d'éducation en Afrique, état de connaissances et perspectives de recherches, 2001

[43]Conférence d'Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique, Addis-Abéba 15-25 mai 1961, rapport final

consacrées au secteur de l'éducation »[44]. Toutefois, au regard des difficultés budgétaires de la plupart des pays concernés, l'aide internationale sera déterminante.

Dès lors, des mesures consensuelles en vue entre autres d'adapter leurs systèmes aux réalités socioéconomiques, culturelles et politiques de leurs peuples ; d'en faire un instrument du développement économique sont alors adoptées par les pays concernés, COULIDIATI-KIELEM, (2006). L'ensemble des mesures de la conférence d'Addis-Abeba visent à l'aboutissement à l'horizon de 1980 d' « une scolarisation universelle dans tous les pays participants ».

A l'image des autres pays présents, le Burkina Faso, dans cette optique, entamera avec plus ou moins de réussite des réformes de son secteur éducatif. Nous aborderons dans les lignes qui suivent l'essentiel de ces réformes.

Ainsi, au nombre des plus importantes, nous retiendrons les réformes qui suivent:

- La révision des programmes de 1962 (réforme GREF). A l'initiative du Directeur de l'enseignement du premier degré, A. GREF, Cette réforme prenait appui sur la première plus grande réforme relative à la ''ruralisation de l'éducation'' des années 1960 menée par des experts français. Son principal objectif était d'adapter le contenu de l'école « Voltaïque » notamment les programmes et horaires aux réalités locales notamment historiques, géographiques et culturelles. Cependant, selon Marc PILON[45], le document final sera abandonné car jugé insuffisant et superficiel par les autorités voltaïques.

- La réforme de 1967. Toujours dans la vision de « ruraliser l'école » dans un pays majoritairement agricole et rural, la réforme de 1967 mettra l'accent sur la scolarisation massive des jeunes ruraux de moins de vingt ans, en accordant une place importante au travail manuel et agricole. Elle ambitionnait le triplement du taux de scolarisation par le recrutement des jeunes de 12 à 15 ans et l'accroissement de la productivité agricole par l'apport de connaissances et techniques culturales nouvelles

[44] COULIDIATI-KIELEM J., les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements secondaires : *une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso, Thèse de doctorat,* J.J. PAUL, J. M. DE KETELE (dir.), *Université de Bourgogne, 2006*

[45] PILON M, YARO Y (dir.), Le Burkina Faso, Politiques éducatives et système éducatif actuel, in la demande d'éducation en Afrique, état de connaissances et perspectives de recherches, 2001

aux élèves. A partir de cet instant, on voit s'installer dans le paysage éducatif burkinabè un système bicéphale composé de l'école dite « rurale » et de l'enseignement formel ou école classique. Mais, une fois de plus, cette expérience d'école rurale ne résistera pas à l'évaluation de 1970. Jugé ''couteux'' et d'une efficacité peu probante (COULIDIATI-KIELEM, 2006), la réforme de 1967 (réforme CRESPIN) sera alors abandonnée.

- La réforme de 1976. A la suite du colloque sur l' « Intégration de l'éducation » de 1972, le service de la planification de l'Education du ministère de l'Education Nationale entreprit de 1973 à 1974 une enquête dans 42 localités du Burkina Faso[46]. Cette vaste enquête aboutit à la conclusion que les populations ont ''le souci d'avoir une formation utile liée à l'enseignement et à l'apprentissage d'un métier''. Reprise à son compte par le Président Sangoulé LAMIZANA, cette quête communautaire fera l'objet d'un projet de réforme. En effet, par lettre N°6035 du 21 septembre 1974[47], le Ministre de l'éducation nationale instruisait sa Direction des études et de la planification d'envisager une réforme de l'enseignement. Après quelques consultations et enquêtes complémentaires, le projet de réforme est bouclé en 1976. Son objet est de décloisonner l'éducation et de la rendre accessible à tous, de marquer l'ancrage des valeurs locales par la revalorisation du patrimoine culturel national avec l'introduction des langues nationales et enfin renforcer et promouvoir le lien entre formation et production. Après quelques ajustements, la réforme sera mise en pratique avec l'accompagnement des partenaires tels l'UNESCO et la Banque mondiale avec une première phase de 7 ans (1976-1984). Mais l'expérimentation ne commencera qu'en 1979 avec 61 écoles pour le volet enseignement de base et 3 villages « moréphones »[48] pour le volet éducation préscolaire. L'extension prévue pour la rentrée scolaire 1983-1984 ne verra jamais le jour. En effet, l'avènement du Conseil National de la Révolution (CNR) le 4 Août 1983 mettra fin à cette réforme.

---

[46] PILON M, YARO Y, (dir.), Le Burkina Faso, Politiques éducatives et système éducatif actuel, in la demande d'éducation en Afrique, état de connaissances et perspectives de recherches, 2001

[47] COULIDIATI-KIELEM J., les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements secondaires : *une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso, Thèse de doctorat,* J.J. PAUL, J. M. DE KETELE (dir.), *Université de Bourgogne, 2006*

[48] Dérivé de « moré », la première langue du Burkina Faso. Il s'agit dans le cas présent de village où est parlée la langue mooré

- L'école révolutionnaire. Le 2 octobre 1983, le Président Thomas SANKARA, face à l'état déplorable de l'éducation burkinabè : 16,4% de scolarisation, 92% d'analphabétisme annonce dans la foulée une réforme. Cette réforme selon le président SANKARA, « vise à promouvoir une nouvelle orientation de l'éducation et de la culture. Elle devra déboucher sur la transformation de l'école en un instrument au service de la révolution. Les diplômés qui en sortiront devront être, non au service de leurs propres intérêts et (de celui) des classes exploiteuses, mais au service des masses populaires. L'éducation révolutionnaire qui sera dispensée dans la nouvelle école devra inculquer à chacun une idéologie, une personnalité voltaïque qui débarrasse l'individu de tout mimétisme. Apprendre aux élèves et étudiants à assimiler de manière critique et positive les idées et les expériences des autres peuples, sera une des vocations de l'école dans la société démocratique et populaire… »[49].Ainsi, l'école révolutionnaire envisagée par le Conseil national de la révolution se veut une école en rupture avec le passé colonial et néo-colonial, dépourvue de toute connexion avec l' « impérialisme » et « ses valets locaux ». L'école révolutionnaire proposera en 1986 une nouvelle approche dont les innovations majeures s'articulent alors autour de l'intérêt collectif. Cependant, soumise à la sanction populaire à travers les Assemblées générales et les Commissions du peuple chargées des secteurs ministériels (CPM), la réforme révolutionnaire ne sera pas retenue du fait de son coût et de sa déconnexion avec l'environnement international (du fait de la non prise en en compte de certains engagements pris auparavant).

Tel qu'on le constate, le système éducatif burkinabè a été marqué de 1960 à 1990 par quatre importantes réformes. Ces réformes dans l'ensemble, ont contribué à améliorer l'état de l'éducation burkinabè. Toutefois, les difficultés auxquelles elles se sont confrontées (insuffisance de moyens, problèmes socio-politiques…) ne leur ont pas permis d'atteindre les résultats escomptés.

[49]Thomas SANKARA, Discours d'orientation politique (DOP) in http://www.thomassankara.net/IMG/pdf/Discours_orientation_politique.pdf

I.3. L'éducatif burkinabè de 1990 à nos jours : Les effets de la Conférence internationale de Jomtien et du forum de Dakar

Le Burkina Faso appartient à la communauté internationale, la problématique de son système éducatif ne peut pas être abordée aujourd'hui en dehors de ce contexte. A cet effet, FRETIGNE (2008) estime qu'« On ne peut plus analyser les politiques éducatives sur la base du seul échelon national. De fait, sous l'action du local comme du transnational, la politique éducative de tel ou tel pays prend désormais des colorations multiples. Les développements sur les niveaux intermédiaires de régulation ont pour intérêt de montrer les arbitrages qui s'effectuent entre des acteurs prétendant également à infléchir la politique éducative »[50]

La récession économique des années 1980 a conduit les institutions internationales, dominées par un penchant libéral à instituer de nouveaux principes de mondialisation économique. Ces mesures rigoureuses se traduiront dans les pays en voie de développement comme le Burkina Faso par la maîtrise des dépenses publiques et la réduction du rôle de l'Etat à travers les privatisations massives, la libéralisation du commerce, la dérèglementation des marchés (D'AGOSTINO, 2002). Contrairement aux ambitions de redressement de l'économie internationale, ces mesures se traduiront par des régressions sociales importantes (recul de l'espérance de vie, de l'alphabétisation, exacerbation de la pauvreté, des licenciements, du chômage, de l'exclusion et des inégalités sociales). En vue de parer à cette situation déconcertante, les années 1990 verront se multiplier de grands sommets internationaux (BAUX, 2007). Parmi les plus importants, il convient de retenir la Conférence sur l'éducation (Jomtien, 1990), sur l'environnement (Rio de Janeiro, 1992), sur la population (Caire, 1994), sur les femmes (Pékin, 1995), sur le développement social (Copenhague, 1995).

La Conférence de Jomtien, prenant conscience que l'éducation peut « contribuer à améliorer la sécurité, la santé, la prospérité et l'équilibre écologique dans le monde, en même temps qu'elle favorise le progrès social, économique et culturel, la tolérance et la coopération internationale » (Conférence de Jomtien, 1990), adoptera une déclaration mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT) à l'horizon 2000.

Au forum de Dakar en 2000, le bilan de cette politique de l'Education pour tous entamée à Jomtien est estimé encourageant. Aussi, le forum réaffirmera le principe énoncé dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien avec cette fois, une échéance qui

[50] FRETIGNE C., Former et insérer, l'Harmattan, 2008, PP. 13-14

va jusqu'à 2015. Pour atteindre cet objectif, le forum de Dakar proclame le caractère obligatoire et la gratuité de l'enseignement primaire.

Dès lors, cette attention de plus en plus portée sur une économie mondiale de la connaissance se traduira par des ajustements internes à chaque pays en vue d'atteindre des objectifs quantifiables.

A cette fin et à l'instar des autres pays, le Burkina Faso élaborera à partir de 1991 sa politique générale du secteur de l'éducation qui accordera une place importante à l'éducation de base à travers la « loi d'orientation de l'éducation » adoptée en 1996[51] qui sera reprise et renforcée dans son contenu par la loi de 2007[52]. Ces deux importantes réformes, soutenues par les institutions internationales et les ONG aboutiront à la mise en place progressive de plans et programmes de l'éducation de base et de l'enseignement post-primaire.

En termes de perspectives de développement de son système éducatif à l'horizon de 2010, le Burkina Faso centre alors ses actions sur les principes ci-après :

- élargir la couverture d'éducation de base en vue de l'éducation universelle tout en améliorant sa qualité ;
- assurer le développement du système éducatif y compris le niveau post-primaire afin de satisfaire la demande en main d'œuvre qualifiée et que les sortants du système éducatif répondent en qualité et en quantité aux besoins de l'économie.

Une lettre de politique éducative de mars 2001 encadre les grandes options du système éducatif burkinabè. Dans la conception et la réalisation des programmes d'actions des différents ordres d'enseignement, une attention est portée sur les fondamentaux qui permettront d'atteindre les objectifs énoncés. Ainsi, il s'agira en particulier :

- d'accorder une priorité sans ambiguïté à l'enseignement de base, priorité assortie des moyens financiers, matériels, humains correspondants afin d'assurer, de manière conjointe et solidaire à la fois l'expansion et l'amélioration de la qualité de cet ordre d'enseignement ;

[51]La loi n° 013/96/ADP du 9 mai 1996, dite Loi d'Orientation de l'Education
[52]La loi 013-2007/AN du 30 juillet 2007 a été promulguée par le décret n°2007-540/PRES du 5 septembre 2007

- d'introduire les changements nécessaires au niveau de l'organisation des cycles d'enseignement, du système d'évaluation et d'examen, du contenu des programmes et des pratiques pédagogiques, pour que chaque cycle se suffise à lui-même et puisse déboucher sur les possibilités de formation complémentaire et/ou d'emploi ;
- de mettre en place un enseignement technique et professionnel diversifié, accessible aux différents niveaux de sortie de l'enseignement général et, en particulier des formations post-primaires adaptées aux potentialités et besoins du marché de l'emploi et aux capacités d'acquisition des jeunes sortant du primaire ;
- d'opter à tous les niveaux du système pour une éducation fonctionnelle, pragmatique, visant avant tout à former des individus intégrés à leur milieu, ayant le souci de l'efficacité et du travail bien fait, quels que soient leur niveau de sortie du système et le secteur d'activité vers lequel ils se dirigeront ;
- d'encourager les initiatives privées, individuelles et communautaires, en vue de la création et de la gestion d'établissement d'enseignement et pour la conduite d'actions d'alphabétisation et de formation de base, ce qui implique la mise en place de dispositifs conséquents (et décentralisés) d'appui, d'encadrement et d'évaluation ;
- de favoriser une approche multisectorielle, systémique, dynamique de l'éducation, intégrant les actions des différents acteurs (internes et externes au système), veillant à l'adéquation formation/emploi et encourageant toutes études, expérimentations et initiatives pouvant œuvrer en ce sens.

A ce jour, deux principaux programmes d'actions ont été exécutés. Il s'agit :

- Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB). Adopté par décret n°99-245/PRES/PM/MEBA du 20 juillet 1999, le PDDEB est une politique sectorielle de développement du système éducatif de base. Exécuté de 2001 à 2011, il a privilégié l'approche programme avec une gestion axée sur les résultats.
- Plan de Développement de l'Education Post-Primaire phase I (PEPPI). Commencée en 1997, la première phase a pris fin en 2004. Elle sera suivie par une seconde phase (PEPPII) de 2006 à 2012.

En perspective, un Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) prévu pour couvrir la période de 2012 à 2023 a été validé le 29 mai 2012 et adopté par le Conseil des Ministres en sa séance du 1er août 2012.

Comme nous le constatons, la Conférence mondiale de Jomtien (1990) et le forum de Dakar (2000) ont donné un coup d'accélération aux politiques éducatives des pays concernés. Pour faire face à la problématique du développement de son système éducatif, le Burkina Faso organisera des Etats généraux à cet effet en 1994. D'importantes réformes seront alors entreprises sur la base des lois d'orientation de l'éducation de 1996 et de 2007. Dès lors, le Burkina Faso, dans sa quête d'une éducation pour tous les enfants, développe et expérimente de nouvelles formes d'organisation et de gestion de son système éducatif. A cet effet, de nombreuses innovations éducatives sont introduites et l'évolution significative des effectifs tant au primaire, au secondaire qu'au supérieur témoigne des efforts considérables déployés par le gouvernement et la société civile burkinabè.

I.4. L'organisation du système éducatif burkinabè

Héritée de la colonisation, l'architecture du système éducatif burkinabè est pratiquement demeurée sans grand changement à ce jour. Tirant son fondement de la Loi 013/2007/AN du 30 juillet 2007[53], le système éducatif burkinabè actuel, en vue de l'atteinte de l'éducation pour tous, se fixe pour mission entre autres :

- D'accélérer le développement quantitatif de l'offre d'éducation de base et réduire les inégalités de toutes sortes
- D'améliorer la qualité, la pertinence, l'efficacité et l'efficience de l'éducation

Pour cela, elle se structure en éducation formelle, éducation non formelle, éducation informelle et éducation spécialisée.

I.4.1. L'éducation non formelle

L'éducation non formelle est relative à « toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire » (MEBA, 1999). Elle permet de faire face aux demandes d'éducation qui ne sont pas prises en compte par la règlementation du système formel. Du fait de sa flexibilité et de sa proximité avec les bénéficiaires (terrain, lieu de travail) l'éducation non formelle apparait comme une réponse de proximité aux besoins locaux et immédiats des bénéficiaires. Mobilisant les mêmes approches que les Ateliers de pédagogie personnalisée (APP) en France, ce système se déroulent dans :

[53]La loi 013-2007/AN du 30 juillet 2007

- Les Centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF), ouvert à la population de 15-50 ans ;
- Les Centres d'éducation de base non formelle (CBNEF), ouverts aux jeunes non-scolarisés ou déscolarisés de 10 à 15 ans ;
- Les Centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA) ouverts aux jeunes de 15 à 18 ans

I.4.2. L'éducation informelle et l'éducation spécialisée

L'éducation spécialisée se veut spécifique et ponctuelle. Elle constitue une réponse adaptée à une problématique ponctuelle. On peut noter à ce titre les séances de sensibilisation face à l'avènement de certains problèmes de santé, de démographie etc… Elle est assurée dans les milieux institutionnels et non institutionnels.

L'éducation informelle quant à elle est acquise de façon fortuite et diffuse à travers les réseaux communautaires. A ce titre on peut noter les séances dispensées dans les camps de

circoncision[54] et jadis d'excision au Burkina Faso.

I.4.3. L'éducation formelle

L'éducation formelle se compose de 4 niveaux :

- L'éducation de base formelle
- L'enseignement secondaire
- L'enseignement supérieur
- La formation technique et professionnelle

I.4.3.1. L'éducation de base formelle

Au terme de la loi 013-2007/AN du 30 juillet 2007, l'éducation de base formelle comprend :

- L'éducation préscolaire
- L'enseignement primaire
- L'enseignement post-primaire

[54] La circoncision dans certaines localités du Burkina Faso (dans la région de l'est par exemple) est une cérémonie culturelle qui réunit souvent plus dizaines de jeunes garçons dans un cadre isolé. En amont et en aval de leur circoncision, de nouvelles leçons de conduite en société et d'autres enseignements sont donnés à ces « désormais hommes » pour assumer la responsabilité qui devient la leur dans la société

Ainsi qu'on le constate, cette loi renforce à ce niveau la loi N°013/96/ADP du 9 MAI 1996 qui ne prenait pas en compte dans cet ordre d'enseignement le post-primaire.

Premier palier du dispositif, l'éducation préscolaire se structure en trois sections qui sont : la petite section, la moyenne section et la grande section. Elle reçoit les enfants de 3 à 6 ans.

L'enseignement de base reçoit les élèves de 6 à 16 ans. Il est composé de l'enseignement primaire et de l'enseignement post-primaire. Il constitue le tronc de la scolarité obligatoire.

Second palier du système éducatif, la durée normale dans l'enseignement primaire est de 6 ans. Il constitue un cycle unique divisé en trois sous cycles qui sont : le cours préparatoire (CP), le cours élémentaire (CE) et le cours moyen (CM). Chaque sous cycle a une durée de 2 ans. La fin du cycle est sanctionnée par un examen en vue de l'obtention du premier diplôme : le Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE).

L'enseignement post-primaire, troisième pilier de l'éducation de base formelle, vise à renforcer les compétences de base des sortants du cycle primaire pour les rendre aptes à poursuivre des études secondaires ou à s'engager dans la vie socio-professionnelle.

Il comprend un cycle unique de 4 ans et est sanctionné par un examen de fin de cycle, le Brevet de l'enseignement du premier cycle (BEPC) pour l'enseignement général et du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) pour l'enseignement technique.

I.4.3.2. L'enseignement secondaire

Comme son nom l'indique, l'enseignement secondaire constitue le second ordre du système éducatif burkinabè. Il comprend un seul cycle pour le volet enseignement général conduisant à l'examen du baccalauréat. Le volet technique quant à lui va de 2 à 3 ans conduisant ainsi au Brevet d'études professionnelles (2ans) au baccalauréat technique ou professionnel (3 ans). Dans tous les deux cas, la fin du cycle est sanctionnée par le baccalauréat qui ouvre la porte aux études supérieures.

Au terme de l'article 25 de la loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007, l'enseignement secondaire se compose de trois catégories d'enseignement qui sont : l'enseignement secondaire général, l'enseignement secondaire technique et professionnel et l'enseignement secondaire artistique.

I.4.3.3. L'enseignement supérieur

Au Burkina Faso, l'enseignement supérieur est assuré par les universités, les instituts supérieurs et les grandes écoles. Il comprend deux à trois cycles selon les filières d'enseignement et de formation et accueille les titulaires du baccalauréat et autres titres de capacités jugés équivalents.

I.4.3.4. La formation technique et professionnelle

Elle est relative à l'acquisition des connaissances et compétences spécifiques pour l'exercice d'un métier ou l'amélioration de la productivité du travailleur. Au terme de la loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007, elle est dispensée dans :

- Ecoles ou les centres spécialisés
- Les centres de formation professionnelle
- Les établissements d'enseignements secondaires techniques et professionnels
- Les établissements d'enseignements supérieurs techniques et professionnels.

Tableau 5 : Structuration du système éducatif burkinabè

SYSTEME EDUCATIF

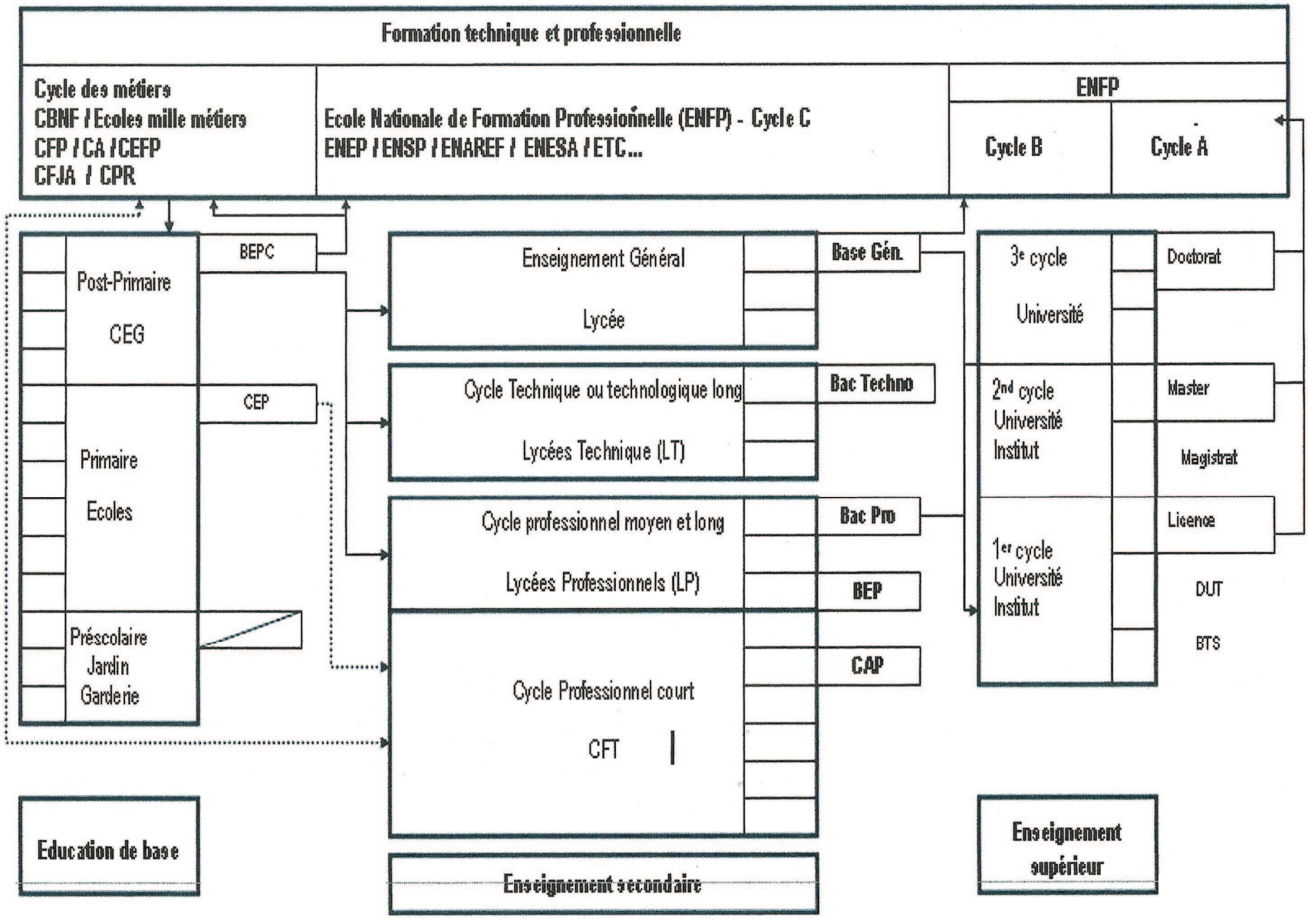
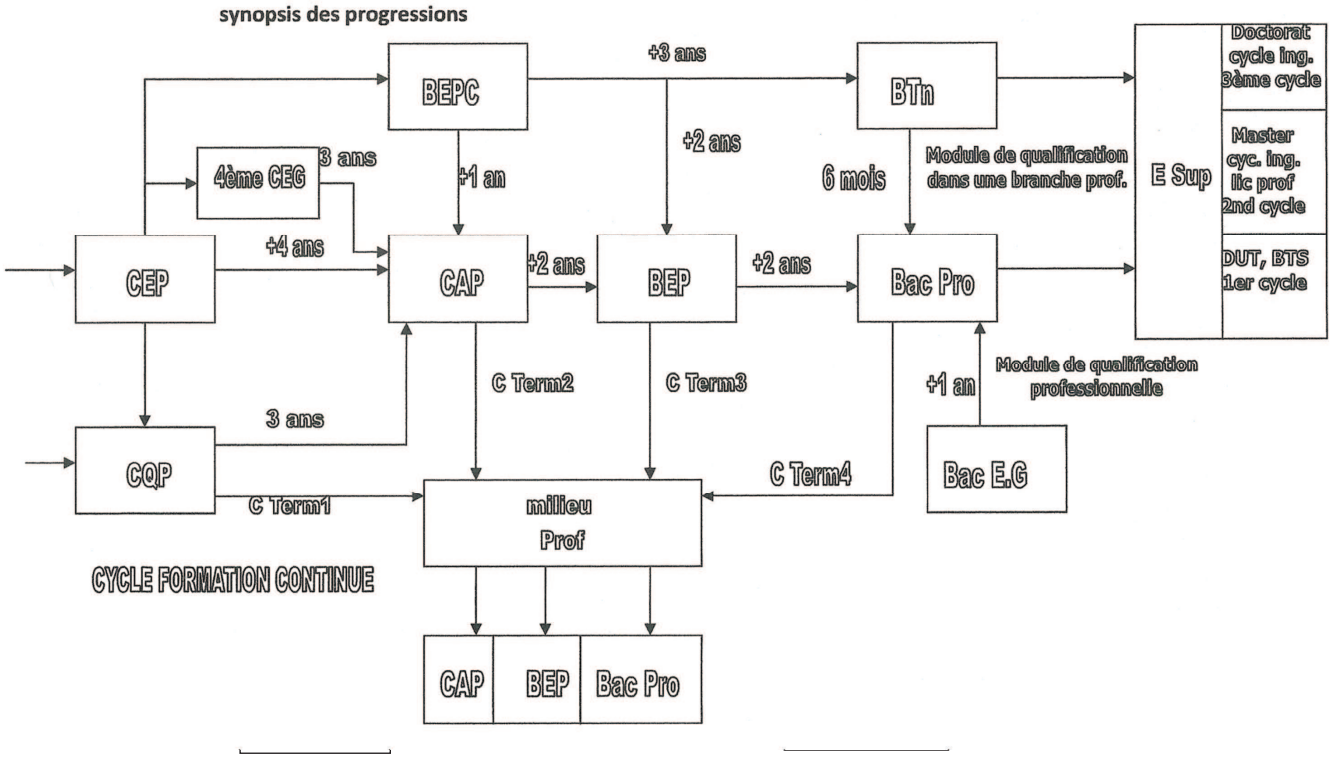


Tableau 6 : Synopsis des progressions au sein du système éducatif burkinabè



Cette analyse de l'évolution du système éducatif burkinabè nous permet d'aboutir à un constat important. En effet, nous réalisons que la mutation du système éducatif vise un objectif fondamental qui est de doter la société de meilleurs moyens à même de l'aider à améliorer son bien-être et la qualité de son environnement. La réforme est un projet de changement et constitue la conséquence certaine d'une insatisfaction ou d'un besoin d'amélioration. Au Burkina Faso, l'avalanche de réformes du système éducatif l'a été pour des besoins essentiels d'adaptation de l'éducation burkinabè aux transformations de l'environnement notamment politique, économique, social et culturel. Il faut ajouter à cela les raisons de rendement, ainsi que l'impérieuse nécessité d'harmonisation avec les normes conventionnelles internationales.

II. Actualités du système éducatif burkinabè : entre quête de performances et défis

Le système éducatif burkinabè est organisé et encadré par des instruments juridiques. La loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007[55] portant loi d'orientation de l'éducation qui remplace la Loi n°013/96-ADP du 9 mai 1996, fixe les finalités, les objectifs et organise le système éducatif burkinabè. Nous traiterons à travers les lignes qui suivent de l'administration (II.1), des performances et des défis du système éducatif burkinabè (II.2) et pour terminer de ses perspectives (II.3).

II.1. L'administration du système éducatif burkinabè

Le système éducatif burkinabè présente une organisation pyramidale et obéit aux principes de déconcentration et décentralisation[56]de l'Etat. La gestion du système éducatif burkinabè a connu de multiples ajustements depuis les indépendances. A l'échelon central et au terme du décret N°2012-122/PRES/PM du 23 février 2012, portant composition du Gouvernement du Burkina Faso, le système éducatif est confié essentiellement à deux départements ministériels qui sont :

- le Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur
- le Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation

[55] La Loi n°016-2007/AN portant Loi d'orientation de l'éducation est celle en vigueur à la rédaction de notre thèse

[56]A la faveur du processus de décentralisation en cours, les départements ministériels en charge de l'éducation (MESS, MENA) transfèrent progressivement certaines des compétences dévolues aux pouvoirs centraux à des structures décentralisées (collectivités locales) et décentralisées.

Le Ministère des Enseignements secondaire et supérieur (MESS) exerce les attributions dévolues au Gouvernement en matière d'enseignement public et privé, secondaire et supérieur.

Le Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA) ; Connu récemment encore sous l'appellation Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA), la présente dénomination[57] traduit la volonté du politique de permettre à ce département de jouer pleinement son rôle au terme de la Loi 013 de 2007 qui étend ses compétences à l'enseignement post-primaire[58]. A ce titre, il assure la mise en œuvre et le suivi de la politique du Gouvernement en matière d'enseignement public et privé au niveau du primaire, du post-primaire et de l'alphabétisation. A ce niveau un ministre délégué à l'alphabétisation appuie le ministre titulaire dans l'exécution de ses missions.

Pour accompagner les départements ministériels chargés de l'éducation dans le cadre de leurs missions, il est créé un Conseil national de l'éducation ainsi que des Conseils régionaux dans les territoires. Ces structures consultatives se veulent un cadre de veille et de proposition pour le bon fonctionnement de la politique éducative.

Ainsi qu'on le constate, l'essentiel de l'organisation de l'éducation est confié à deux départements vecteurs. Cette organisation a connu des modifications dans le temps à la faveur des nécessités du moment.

II.2. Les performances et les défis du système éducatif burkinabè

De nombreux travaux ont été réalisés sur l'éducation burkinabè. Comme tout système qui vise la perfection, le système éducatif burkinabè est soumis à des évaluations régulières de ses approches et de ses pratiques. A travers les lignes qui suivent, nous traiterons de ses performances (II.2.1.) et des défis auxquels il fait face (II.2.2.).

[57] L'appellation Ministère de l'Education nationale et de l'alphabétisation a été adoptée par le décret N°2012-122/PRES/PM portant composition du Gouvernement du Burkina Faso du 23 février 2012

[58] Avant cette reformulation à la faveur du décret sus-cité, le post-primaire été pratiquement en géré par le ministère des enseignements secondaire et supérieur qui s'occupait également de la recherche scientifique.

II.2.1. Les performances de l'éducation burkinabè

Pour le dictionnaire *Le petit Larousse*, la qualité est perçue comme « la manière d'être, bonne ou mauvaise de quelque chose » (Le petit Larousse, 1999). L'Association française de normalisation (AFNOR) quant à elle, définit la qualité comme «l'ensemble des propriétés et caractéristiques d'un service qui lui confère l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites »[59].

Ces approches consacrent donc la qualité comme indicateur du mérite, de la valeur, de la performance, perceptible, observable et mesurable. De ce qui précède, quand est-on fondé à dire d'un système éducatif qu'il est de qualité ou pas ?

En éducation et sur le plan théorique, les spécialistes de la qualité de l'éducation relèvent souvent le flou et les hésitations conceptuelles qui entourent le terme qualité (Plante et Bouchard, 2002). Cependant, sur la base de données empiriques, ROBERT François (ROBERT, 2004) note une convergence des lectures intégrant quatre types de mesures que sont le résultat, le rendement, l'efficacité et l'efficience. Nous sonderons la qualité de l'éducation burkinabè au travers de ces projecteurs. Pour ce faire, nous subdiviserons notre analyse en deux parties. Dans un premier temps, nous traiterons de la qualité du volet éducation nationale et alphabétisation dont les compétences vont du préscolaire au post primaire en passant par le primaire dans un contexte de l'achèvement des deux projets (le plan décennal de développement de l'enseignement de base en 2010/2011 et le Projet d'enseignement post-primaire en 2012), (II.2.1.1). Dans le second temps, nous procéderons à l'analyse de l'enseignement secondaire et supérieur (II.2.1.2.)

II.2.1.1. les performances de l'éducation de base et de l'alphabétisation

L'éducation de base au Burkina Faso[60], couvre en plus de la petite enfance et de l'alphabétisation, le volet primaire et post-primaire. Pour son développement, elle a bénéficié ces dernières années d'un important appui de projets et programmes dont les plus importants

[59] Cité par le site www.toscaconsultants.fr

[60] Au terme du décret n°2012-122/PRES/PM portant composition du Gouvernement du Burkina Faso du 23 février 2012

sont le Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base (PDDEB) [61] et le Projet d'Enseignement Post-Primaire dans ses phases I et II.

Nous verrons dans les lignes qui suivent ce qu'il en est de la qualité de cette partie de l'éducation burkinabè au travers de l'apport de ces projets.

II.2.1.1.1. Le Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base (PDDEB) et la qualité de l'éducation burkinabè

Instrument d'accompagnement et de promotion de l'initiative ETP, le Plan décennal de développement de l'enseignement de base apparaît dès son adoption et sa mise en œuvre comme un apport considérable à la promotion l'éducation burkinabè. En effet, aux termes du

Décret n° 99-254/PRES/PM/MEBA du 20 Juillet 1999 portant son adoption, au nombre des principales missions qui lui sont assignées, on note en bonne place :

- Accélérer le développement quantitatif de l'offre d'éducation de base et réduire les inégalités de toutes sortes ;
- Améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité de l'éducation de base et développer la cohérence et l'intégration entre les différents niveaux et formules d'éducation de base ;
- Promouvoir l'alphabétisation ainsi que de nouvelles formules d'éducation alternatives

Il convient de rappeler que la situation générale du système avant la mise en œuvre concrète du PDDEB, se présentait comme suit[62] : des mesures en faveur du secteur privé, l'adoption du système de double flux, les classes multigrades, les mesures en faveur de la scolarisation. Ces mesures ont permis d'observer :

- un taux de scolarisation autour de 41% (passant de 16% en 1983 à 40% en 1997) ;
- un taux de croissance annuelle moyen de scolarisation des filles de 9% ;
- une évolution des ratios en faveur des filles entre 1990 et 1997 ;

[61]Le Plan Décennal a été approuvé par le Conseil des Ministres réuni en sa séance du Mercredi 23 Juin 1999, et adopté par Décret n° 99-254/PRES/PM/MEBA du 20 Juillet 1999. Le Gouvernement, à cette occasion, a décidé de confirmer le caractère prioritaire accordé à l'Enseignement de Base depuis la promulgation de la Loi n° 013/96/ADP du09 Mai 1996 portant Loi d'Orientation de l'Education.

[62]Rapport d'évaluation finale de la mise en œuvre du plan décennal de développement de l'éducation de base 2001-2010, P. 38

- un taux d'accroissement annuel moyen d'inscription des filles de 7% contre 5,6% pour les garçons ;
- un % d'enseignants qualifiés passé de 18,5% en 1991 à 65% en 1997/98.

Dans l'ensemble, on note déjà qu'un environnement institutionnel plus dynamisant était en train de se mettre en place. La mise en œuvre du PDDEB bénéficiera de cet environnement pour l'atteinte des objectifs que le projet se fixe.

II.2.1.1.1.1. De l'accès et des performances de l'enseignement de base primaire et de l'alphabétisation

Avec le PDDEB, les effectifs au primaire ont évolué en une décennie.

Ainsi qu'il apparait sur le tableau qui suit, ils ont plus que doublé passant de 938 238 inscrits en 2001 à 2 205 295 en 2010.

Tableau 7: Evolution des effectifs du primaire de 2001 à 2010

Effectif du primaire	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Garçons	546 130	585 573	647 043	715 319	775 761	861 416	947 845	1 025 551	1 089 912	1 163 784
Filles	392 108	425 577	492 489	555 518	614 810	699 642	794 594	879 728	957 718	1 041 511
Total	938 238	1 011 150	1 139 532	1 270 837	1 390 571	1 561 058	1 742 439	1 905 279	2 047 630	2 205 295
Parité	0,72	0,73	0,76	0,78	0,79	0,81	0,84	0,86	0,88	0,89

Sources : Synthèse des données statistiques de l'Education de base 2010/2011 DEP/MENA mai 2011

Ces données traduisent au besoin la performance en termes d'accès dans ce système. Il apparait que la performance réalisée en seulement une décennie s'estime à plus de 2 fois celle réalisée durant les 40 précédentes années. En outre un gros effort a été fait vers la parité fille/garçon.

L'amélioration des taux bruts d'admission et de scolarisation, des taux nets de scolarisation et d'achèvement comme l'indiquent les tableaux ci-dessous est la conséquence de cette politique.

Tableau 8 : TBA, TBS et TNS et taux d'achèvement des deux dernières années scolaires : 2010/2011 et 2011/2012

Taux Brut d'Admission					
Nombre d'enfants de 6 ans		Nouveaux inscrits		Taux Brut d'Admission	
2010/2011	2011/2012	2010/2011	2011/2012	2010/2011	2011/2012
518 625	*532 560*	444 519	*470 288*	85,7%	*88,3%*
Taux Brut de scolarisation					
Nombre d'enfants de 6-11 ans		Enfants scolarisés		Taux Brut de scolarisation	
2010/2011	2011/2012	2010/2011	2011/2012	2010/2011	2011/2012
2 840 873	*2 943 055*	2 205 295	*2 344 031*	77,6	*79,6%*
Taux net de scolarisation					
Nombre d'enfants de 6-11 ans		Enfants6-11ans scolarisés		Taux Net de scolarisation	
2010/2011	2011/2012	2010/2011	2011/2012	2010/2011	2011/2012
2 840 873	*2 943 055*	1 730 260	*1 830 871*	60,9	*62,2%*
Taux d'achèvement					
Population de 11 ans		Nouveaux inscrits au CM2		Taux d'Achèvement	
2010/2011	2011/2012	2010/2011	2011/2012	2010/2011	2011/2012
427 541	445 134	222 777	245 410	52,1	55,1%

Il apparait de l'analyse des tableaux, un accroissement des indicateurs de fréquentation dans le système primaire. Cela indique l'intérêt grandissant des burkinabè à envoyer et maintenir leurs enfants à l'école. Ces résultats s'expliquent par la vaste offensive de communication (sensibilisation et conscientisation) auprès des populations qui a accompagné les principales actions du PDDEB.

En outre, si cette dynamique se traduit par des résultats concrets, c'est notamment grâce à une offre éducative mieux structurée et élaborée. En effet, pour accompagner et booster ce regain d'intérêt pour l'école, de nombreuses infrastructures scolaires ont été réalisées, de l'équipement et du matériel adéquats ont été mobilisés, du personnel enseignant a été recruté et formé.

Les statistiques du tableau qui suit font constater que de 2001 à 2010, les salles de classes au primaire ont été multipliées par deux soit une progression moyenne de 2000 salles de classe par an.

Tableau 9 : Evolution des Infrastructures scolaires réalisées et des effectifs des enseignants de 2001 à 2010

	Année										
Infrastructures	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2001 et 2010
Salles de classes	19 252	20 621	22 330	24 403	26 444	28 925	31 809	35 129	38 269	40 912	112,5
progression annuelle		1 369	1 709	2 073	2 041	2 481	2 884	3 320	3 140	2 643	
Déficit places assises	102 069	140 879	174 981	214 659	250 583	334 284	366 911	402 327	429 976	465 324	355,9
progression annuelle		38 810	34 102	39 678	35 924	83 701	32 627	35 416	27 649	35 348	
Enseignants en classes	18 176	19 740	21 884	24 350	26 567	28 886	31 520	34 837	37 814	40 639	123,6
Progression annuelle		1 564	2 144	2 466	2 217	2 319	2 634	3 317	2 977	2 825	

Sources : Synthèse des données statistiques de l'Education de base 2010/2011 DEP/MENA mai 2011

Au cours de la même période, paradoxalement, le déficit des places assises connait également une hausse. Cela laisse supposer qu'avec la sensibilisation, la demande d'accès et de formation au primaire s'est accrue au point de dépasser les prévisions de la période.

Pour faire face aux effectifs en hausse, le nombre d'enseignants a considérablement crû dans cet intervalle de temps.

En ce qui concerne l'efficacité interne du système, on note une forte dynamique des taux de promotion ces dernières années ainsi que l'indique le tableau suivant.

Tableau 10 : Les indicateurs d'efficacité interne au primaire

Année scolaire / Taux de flux	2001/2002	2005/2006	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Taux de Promotion					
Sous cycle CP	80,0	84,7	87,8	91,2	91,1
Sous cycle CE	73,1	80,4	84,0	88,1	88,0
CM1	72,3	75,6	74,4	80,0	80,2
Taux de redoublement					
Sous cycle CP	12,7	7,9	7,7	4,2	4,0
Sous cycle CE	17,0	12,8	12,1	7,2	6,8
CM1	19,0	15,1	12,1	7,5	6,6
CM2	36,1	32,1	28,6	29,7	29,5
Taux d'abandon					
Sous cycle CP	7,3	7,5	4,5	4,6	4,9
Sous cycle CE	9,9	6,7	3,9	4,5	5,2
CM1	8,7	9,3	13,4	12,6	13,2

Extrait du rapport de mise en œuvre du PDSEB

Le taux de réussite au CEPE est passé de 63% en2002 à 65,9% en 2010.

II.2.1.1.1.2. Du non formel

L'alphabétisation au Burkina Faso rencontre encore d'énormes difficultés. A titre d'exemple, le taux d'alphabétisation était de 28,7% en 2006, en 2010, il est passé à 30%.

Le tableau suivant donne un aperçu de l'évolution des inscriptions en alphabétisation initial (AI) et en Formation Complémentaire de Base (FCB) de 2001 à 2010.

Tableau 11: Evolution des inscrits en AI et FCB de 2001 à 2010

Année	Inscrits *en AI*	Inscrits *en FCB*	population de *15 ans &+*	Inscrits AI *en ‰*	Inscrits FCB *en ‰*
2001	122 497	36 024	6 226 654	19,67	5,79
2002	106 640	31 433	6 437 996	16,56	4,88
2003	154 481	49 529	6 658 304	23,20	7,44
2004	182 323	65 929	6 888 009	26,47	9,57
2005	197 412	90 913	7 127 571	27,70	12,76
2006	188 475	117 571	7 377 530	25,55	15,94
2007	196 670	118 711	7 452 701	26,39	15,93
2008	217 670	119 227	7 679 548	28,34	15,53
2009	199 829	150 526	7 920 206	25,23	19,01
2010	88 124	137 801	8 174 751	10,78	16,86

Source : Statistiques de l'éducation non formelle campagne 2011 / MENA novembre 2011

Ces chiffres ne prennent pas en compte les données sur les CEBNF, ENF, Bissongo qui ne sont pas disponibles. Cependant on peut noter sur la base des statistiques du MENA que pour une population cible de plus de 8 000 000, les admissions à ces formations sont encore faibles en 2010. En outre, pour ce qui est des inscriptions en AI les tendances laissent apparaitre une évolution en dents de scie. En FCB, la même tendance est observée avec une chute remarquable en 2010 par rapport à 2009.

Ces données traduisent un manque d'efficacité et de performance profond même si on note une amélioration du reste, modeste.

En termes d'infrastructures d'équipements et de personnel, un effort est fait mais reste pour l'instant très insuffisant.

II.2.1.1.1.3. Du préscolaire

Privilège longtemps réservé au milieu urbain et à une classe sociale aisée, le préscolaire malgré son évolution demeure fragile.

Tableau 12. Statistiques du Préscolaire

Nombre d'élèves	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010
Effectif public	6933	6954	7025	9311	8094	8677	11662	11981	10332	
Effectif privé	5124	5457	4030	7658	10507	11289	15595	15806	18802	
Commu-nautaire	0	0	0	3836	5774	7226	13402	13491	11438	
Ensemble	12057	12411	11055	20805	24375	27192	40659	41278	40572	43165
Par des filles				49,90 %	49%	48,20 %	49,40 %	49,50 %	48,70 %	
TBS	0,7	1,44	0,72	1,17	1,34	1,45	2,8	2,7	2,6	2,7
Public	92	93	103	115	159	185	219	262	239	
Privé	78	80	99	150	154	160	207	228	276	
Ensemble	170	173	202	265	313	345	426	490	515	
Encadreurs	699			1135	1263	1374	1723	nd	1844	

Sources : MEBA/MESSRS/MASSN : L'éducation nationale en chiffre/2009

A titre d'exemple, d'un taux de préscolarisation de 0,7% de 2000-2001, on est passé à 1,34% en 2004-2005 et à 2,7% en 2010. Il convient toutefois de mettre cette relative évolution à l'actif des diverses ONG qui interviennent dans le domaine avec notamment des programmes adaptés en milieu communautaire.

Cependant, il faut relever que sur une population scolarisable de 1 700 000 enfants en 2010, le préscolaire n'a concerné que 70 000 enfants (essentiellement dans le privé).

Les différentes structures souffrent notamment de manque de matériels didactiques adéquats, d'infrastructures adaptées et de personnel qualifié.

A l'achèvement du PDDEB en 2010, les indicateurs de résultats du système éducatif sont jugés dans l'ensemble satisfaisants au plan de l'accès pour ce qui concerne l'éducation formelle : 77,6% de taux brut de scolarisation (G+F) ; 75% de taux brut de scolarisation (Filles); 85,7% de taux d'admission (G+F). Toutefois, le préscolaire, parent pauvre du sous-système connait encore des difficultés.

Au niveau de l'éducation non formelle, les résultats restent en deçà des prévisions malgré les progrès réalisés. On note en 2010 une réalisation de 88 124 apprenants AI et 137 801 apprenants FCB en 2010.

Il convient de noter également une nette amélioration au niveau des infrastructures, et des équipements.

Enfin, tout au long de la dernière décennie, pour faire face aux différents flux, le système éducatif burkinabè a recruté et formé davantage d'enseignants. Toutefois, au regard des indicateurs d'efficacité interne, le nombre et la performance individuelle des instituteurs, cette activité mérite d'être renforcée pour faire face à l'ampleur des besoins.

II.2.1.2. Le Projet d'Enseignement Post-Primaire et la performance du sous-secteur

Du fait du rattachement de l'enseignement post-primaire au ministère des enseignements secondaire et supérieur tout récemment encore, les données de ce niveau d'enseignement en termes de statistiques sont à ce jour associées à celles du secondaire.

En effet, dans les lycées, les infrastructures et le personnel sont commun au post-primaire (qui va de la 6ème en 3ème) et à l'enseignement secondaire (qui couvre la seconde, la première et la terminale) d'où l'appellation « post-primaire et secondaire général » et « post-primaire et secondaire technique » dans certains annuaires statistiques.

A ce niveau, les bases de données fiables et significatives datent d'à partir de l'année scolaire 1997/1998.

Ainsi, en termes d'accès, les effectifs de l'ensemble du post primaire et du secondaire général, technique et professionnel tous cycles confondus de l'année scolaire 1997/1998 est de 166 900. Ce chiffre passe à 467 658 en 2008/2009, 537389 en 2009/2010, 604168 en 2010/2011 et 676337 en 2011/2012.

Le taux brut de scolarisation de l'ensemble du post primaire et secondaire quant à lui est de 10,5% en 97/98 et de 22,2 en 2009/2010 pour un taux net de scolarisation encore faible de 16,6% en 2009/2010.

Pour ce qui est du taux d'achèvement, il est passé au post-primaire (premier cycle) de 7,2% en 97/98 à 17,1 en 09/10. Au second cycle, secondaire général, technique et professionnel, en 97/98 il était de 2,7% ; en 09/10 il est passé à 7,0%.

Le nombre d'établissements est passé de 358 dont 178 privés en 97/98 à 1 160 en 98/99 avec 700 au compte du privé.

Le Projet d'Enseignement Post-Primaire PEPP a contribué à l'amélioration du post-primaire. Il s'est exécuté en deux phases : le PEPPI et le PEPPII.

II.2.1.2.1. Du Projet d'Enseignement Post-Primaire phase I

La première phase du PEPP a couvert la période 1997-2004 (soit une durée d'exécution de 7 ans). La mise en œuvre du projet a coûté la somme de 18,3 milliards de francs cfa repartis entre quatre acteurs à savoir la Banque Mondiale (13 milliards), le gouvernement du Burkina Faso (3,5 milliards), les communautés (0,45 Milliards) et le secteur privé (1,35 milliards).

Les objectifs essentiels de cette phase est :

- augmenter le taux d'inscription au premier cycle de l'enseignement secondaire en élargissant la couverture et en améliorant l'équité entre les groupes de revenus et entre les sexes dans l'accès à l'éducation;
- rehausser la qualité de l'enseignement.

Les ambitions du projet étaient grandioses mais ses moyens étaient limités. A l'atelier d'évaluation finale les 15 et 16 avril 2004 à Tenkodogo, les résultats suivants sont atteints :

- construction de 63 CEG à travers les départements du pays.
- distribution de plus d'un million d'ouvrages scolaires dans les établissements secondaires publics.

- appui à l'enseignement privé à travers la mise à disposition de matériel didactique scolaire ;
- Renforcement des compétences de plus de 3000 enseignants ;
- constitution et approvisionnement de fonds des manuels scolaires.

Ces réalisations ont contribué à améliorer l'offre éducative au post-primaire. Toutefois, la politique gouvernementale « un département, un CEG » était loin d'être atteinte. En effet à cette date, sur 350 départements, seuls 241 étaient dotés d'un CEG soit un manque considérable de 109 CEG. A ce sujet, le Professeur Laya SAWADOGO prendra cet engagement : « Le gouvernement poursuivra la mise en œuvre de la politique un département, un CEG pour rendre accessible cet ordre d'enseignement en veillant toujours à l'équilibre du genre, à l'amélioration de la qualité de l'enseignement qui nécessite des efforts continus. »[63]

II.2.1.2.2. Du Projet d'Enseignement Post-Primaire phase II

Dans la continuité de la première phase du projet, le PEPP II se fixait pour objectifs entre autres: Garantir une égalité des opportunités de scolarisation entre les plus grandes villes et le reste du pays en développant les CEG (Collèges d'Enseignement Général) communaux, appuyer le développement des établissements secondaires privés, améliorer la qualité et l'efficacité du niveau post-primaire, améliorer et réorganiser la formation initiale et continue des enseignants.

A l'issue du PEPP II, les réalisations suivantes sont effectives[64]:

- Sur 122 CEG programmés, 114 CEG ont été entièrement exécutés et réceptionnés, soit un taux d'exécution de 93,44%, 8 CEG étaient en cours d'exécution dont le CEG de Kombori et 7 CEG en location-vente (03 à Ouagadougou, 02 à Bobo, 01 à Banfora et 01 à Tenkodogo).
- Sur 145 salles de classes programmées, 139 salles de classes ont été entièrement exécutées et réceptionnées, soit un taux de réalisation de 95,86% et 06 salles de classes complémentaires sont en cours d'exécution (à Gayéri et Tansarga),
- Sur 05 lycées de 06 classes programmés, tous ont été entièrement exécutés et réceptionnés (Sapouy, Séba, Toma, Tougan et Ziniaré), soit un taux d'exécution de 100%,

[63] Ministre des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique de l'époque à la clôture de l'atelier sur l'évaluation finale du PEPP I le 16 avril 2004 à Tenkodogo
[64] Rapport d'activités final du PEPP II ; Revue finale du projet du 12 au 14 novembre 2012 à Bobo-Dioulasso

- Sur 50 forages programmés, 42 ont été réalisés, soit un taux de réalisation de 84%.

Une subvention au fonctionnement des établissements permet d'une part que les frais de scolarité payés par les familles au premier cycle du secondaire dans dix-huit (18) provinces les moins couvertes qui s'élevaient à trente mille francs CFA (30.000 FCFA) par élève et par an passe à dix mille francs CFA (10.000 FCFA). En outre, la subvention permet aux parents de pouvoir inscrire leurs enfants au privé au cas où le public n'aura pas suffisamment de places pour accueillir tous les enfants, étant donné que l'Etat prendra en charge une partie de leurs frais scolaires.

Une subvention aux établissements publics permet aux élèves du post-primaire de bénéficier de manuels scolaires (qui se composent de livres de français, d'anglais, de philosophie, d'histoire-géographie, de mathématiques, de sciences physiques et de sciences de la vie et de la terre). Les élèves de la sixième et de la cinquième reçoivent chacun six(6) livres, ceux de la quatrième et de la troisième huit livres chacun. Chaque élève de la seconde à la terminale devrait disposer aussi d'un livre par discipline et par série.

Dans le cadre de l'exécution de ce projet, le gouvernement burkinabè a acquis 105 mallettes pédagogiques pour enseignants et encadreurs, 320 mallettes de SVT et PC pour collèges, 56 mallettes pédagogiques pour enseignants et encadreurs de 28 établissements et pools d'inspection dans le but de contribuer à réduire le taux de redoublement et d'abandon au post-primaire. En outre, la Banque Mondiale a contribué pour l'achat de cent vingt-sept (127) machines de reprographie et de secrétariat et d'autres matériels, en vue de renforcer la capacité opérationnelle des directions régionales des enseignements secondaire et supérieur. Des guides pédagogiques ont été également mis à la disposition des enseignants. Selon le Professeur Joseph PARE[65], l'acquisition de ce matériel « s'inscrit dans l'objectif de l'amélioration des indicateurs de qualité de l'enseignement secondaire en même temps que leur utilisation contribuera à susciter et à stimuler le raisonnement, l'esprit scientifique et de créativité chez les jeunes apprenants, car a-t-il précisé le manque d'outils de manipulation dans les établissements d'enseignement secondaire a un impact négatif sur l'acquisition de ce type de compétence nécessaire à tout travail scientifique porteur ».

En outre, 2610 élèves professeurs de l'IDS (Institut des Sciences) et de l'ENS/UK (Ecole Normale Supérieure de l'Université de Koudougou) ont reçu la visite d'encadreurs dans le cadre de leur suivi pédagogique, 944 élèves professeurs de l'IDS des formations sur des

[65] Ministre des enseignements secondaires et supérieur

thèmes pédagogiques divers et en communication, 751 enseignants (Maths, PC et SVT) ont été recyclés au cours des universités d'été organisés par l'IDS et l'ENS/UK et 620 enseignants mis à la disposition du MESS (Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur) sans formation initiale ont reçu une formation pédagogique de base, ce qui donne un total de 4925 enseignants formés sur un effectif de 5321 professeurs publics ESG, soit un taux de couverture de 92,55% .

Au titre de la formation continue, 9937 enseignants des disciplines fondamentales dans les 13 régions ont été recyclés et formés à des thèmes émergents et à des thèmes pédagogiques divers sur un effectif de 4500 enseignants prévus, soit un taux de couverture de 220,82%. En fin, 6934 enseignants des 13 régions ont reçu au moins une visite de classe sur un effectif de 4500 enseignants prévus, soit un taux de couverture de 154% et 754 encadreurs pédagogiques ont reçu une formation sur les thèmes émergents sur un effectif de 272 encadreurs, soit un taux de couverture de 277,20%.

Le PEPP à travers ses deux phases a contribué à l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'enseignement post-primaire au Burkina Faso à travers entre autres la construction d'infrastructures scolaires, la dotation des élèves en manuels scolaires, la réduction des frais de scolarité et la formation des enseignants. En dépit de ces efforts soutenus pour offrir une plus grande accessibilité au système éducatif, notamment au niveau du post-primaire, celui-ci se caractérise encore par l'incapacité à absorber la totalité des certifiés de l'enseignement primaire.

Tableau 13 : Nombre d'établissements, salles de classe, effectif des élèves de l'enseignement secondaire général, Technique et professionnel en 2011/2012

Statuts	Nombre		Effectifs élèves	TBS post primaire	TBS secondaire
	Etabli.	classes			
Public	659	5 393	398 593		
Privé	919	4 495	277 744		
Total	1 578	9 888	676 337	34,9	11,3

Source : annuaire secondaire 2011/2012 du MESS

Le rapprochement de ces données laisse apparaitre quelques préoccupations. En effet, les taux d'admission, de scolarisation demeurent faibles. En 2012, l'ensemble du sous-système compte 9532 enseignants dont 8 076 pour 5 393 classes pour le public et 1 456 pour 4 495 classes au privé.

On constate que malgré son dynamisme en nombre d'établissements et de classes ouverts, le privé accuse un manque de personnel enseignant.

Ce manque de personnel constaté aussi bien dans l'enseignement privé que public est toutefois comblé par des enseignants vacataires issus majoritairement des établissements publics.

En outre, la faiblesse du taux d'achèvement traduit une insuffisance d'efficacité interne liée à un nombre de redoublants et d'exclus important.

Le TBS du post-primaire en 2010 encore faible 26,4% soit un effectif de 375406 élèves est passé à 34,9% en 2012. Cependant, on note malgré tout, un dépassement des effectifs des classes notamment au public du fait de l'insuffisance des infrastructures.

Un effort est fait ces dernières années (à travers le Projet d'enseignement post-primaire II) en termes d'infrastructures et en ce qui concerne le personnel enseignant pour assurer une meilleure offre éducative au secondaire. Cependant de fortes demandes dues aux taux de succès élevés au CEPE continuent à perturber les tendances. Tout comme le baccalauréat, le taux de succès au BEPC connaît une évolution en dents de scie entre 2005 et 2010 avec le niveau plus bas en 2009 (27,8%). Le taux de succès le plus élevé est observé en 2008 (37,5%). Avec l'accroissement des effectifs au primaire, ceux du post-primaire subiront une répercussion et le nombre de candidats va continuer à croître d'année en année. A moyen terme, cette répercussion atteindra le second cycle du secondaire. Aussi, faudra-t-il d'énormes moyens pour maintenir le niveau actuel de réussite des élèves et le faire progresser. En effet, le second cycle demeure jusqu'à présent l'orphelin du système éducatif burkinabè, c'est le seul sous système à ne pas bénéficier de projet ou programme (à l'image du PDDEB, du PDSEB et du PEPP pour l'enseignement de base et l'enseignement post-primaire) important pour son développement. En conséquence, avec les flux annoncés du fait de la vitalité actuelle de l'enseignement primaire et post-primaire, il est évident qu'en l'état, le second cycle ne pourra pas contenir la demande.

II.2.1.3. La situation au second cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur

Le second cycle du secondaire (seconde-première-terminale) et l'enseignement supérieur sont de toute évidence les orphelins du système éducatif burkinabè. En effet, ils ne bénéficient d'aucun projet d'envergure et sont condamnés à se contenter des allocations ordinaires du budget de l'Etat ou de certaines interventions ponctuelles très limitées.

II.2.1.3.1. Le second cycle du secondaire

En rappel, les statistiques du post-primaire et du secondaire sont restées confondues jusqu'à l'année scolaire 2013/2014 date à laquelle la cession du post-primaire au Ministère de l'Education nationale décidée par les politiques a été effective. Cependant, il convient de noter que la situation de l'enseignement secondaire est marquée par son faible niveau de développement. Situé en aval du post primaire dont il reçoit des sortants titulaires du BEPC, il alimente à son tour l'enseignement supérieur avec les élèves ayant réussi au baccalauréat. Il représente donc un maillon important du système éducatif. Toutefois, il n'a bénéficié d'aucun projet d'envergure depuis des décennies (contrairement à l'enseignement de base et au post-primaire) dans la perspective de son développement.

Aussi, le second cycle du secondaire se caractérise ses dernières années par son incapacité à faire face à la forte demande notamment en classe de seconde (c'est dire en début de cycle) ce qui se répercute tout au long du cycle.

Les facteurs qui expliquent cette situation se résument entre autres à:

- Un faible développement des infrastructures scolaires du second cycle du secondaire,
- Un déficit en enseignants.

En 1997/1998, le taux brut de scolarisation était de 4,9% au second cycle du secondaire, il est de 5,6% en 2001/2002 et de 8,5% en 2006/2007. En 2008/2009, il est de 10,2% et de 11,3% en 2011/2012. Ces données montrent une croissance régulière marquée par une évolution importante ces dernières années. Toutefois, il convient de relever que le taux net de scolarisation demeure encore très faible, il est encore de 3,0% en 2011/2012[66]. Avec les politiques actives au profit de l'enseignement de base et du post-primaire, les résultats ne

[66] Ministère des enseignements secondaires et supérieur, annuaire secondaire, 2011/2012

cessent de croitre à ces deux niveaux ce qui fait que depuis quelques années on constate un étranglement à l'entrée au second cycle du secondaire qui, pour l'instant, ne dispose pas suffisamment de possibilités d'accueil des admis au BEPC.

II.2.1.3.2. La situation dans l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur a connu une progression depuis la dernière décennie au Burkina Faso (Etats généraux sur l'enseignement supérieur, juin 2013). En 2013, le pays compte quatre universités publiques (deux à Ouagadougou, une à Bobo-Dioulasso, une à Koudougou) trois centres régionaux universitaires (à Fada N'Gourma, Ouahigouya et Dédougou) et un institut public (Institut des Sciences). A ces institutions d'enseignement supérieur publiques, s'ajoutent 29 institutions d'enseignement supérieur privées.

Au titre de l'année académique 2010/2011[67], le nombre d'enseignants permanents[68] dans l'enseignement supérieur se chiffre à 1 076 toutes catégories confondues dont 446 enseignants du privé. Cet effectif est en nette augmentation de 339 par rapport à 2009/2010, soit 46%. Le nombre d'enseignants exerçant dans les universités publiques s'élève à 747 dont 11% de femmes.

Au niveau des grandes écoles et universités privées, le nombre d'enseignants permanents est inférieur à celui du public malgré l'évolution du nombre d'instituts d'enseignement supérieur privés.

Les enseignants des universités publiques sont majoritairement issus du corps des Maîtres Assistants (29%) et des enseignants à temps plein (25%). On note un nombre important d'enseignants vacataires qui est en constante évolution. Ce nombre est passé de 261 en 2006/2007 à 642 vacataires en 2010/2011 dans le public. Le ratio étudiants/enseignant du supérieur est faible. Dans le public, il est de 116 étudiants/enseignant. L'Université Polytechnique de Bobo-Dioulasso (UPB) a le plus faible ratio (82 étudiants/enseignant) et l'Université de Koudougou (UK) le ratio le plus élevé, (352). Par ailleurs on constate que les 2/5 du potentiel enseignant en activité sont de l'Université de Ouagadougou.

[67] Annuaire statistique de l'enseignement supérieur, Ministère des enseignements secondaire et supérieur, Direction des études et de la planification, 2010-2011

[68] Les enseignants permanents sont composés de Professeurs titulaires (professeurs des universités et maitres de conférences), de maitres-assistants, d'assistants, et d'enseignants à temps plein.

L'enseignement supérieur au Burkina Faso se caractérise par son faible taux d'admission. En effet, on observe un fort déséquilibre entre l'offre et la demande d'enseignement supérieur même si une progression des effectifs d'étudiants a permis d'améliorer le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants ses dernières décennies. En effet, le taux de transition du secondaire au supérieur est passé de 70,1% en 2009-2010 contre 68,9% en 2008-2009). En conséquence, le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants est passé de 323 en 2008-2009 à 336 en 2009-2010.

A l'instar des autres ordres d'enseignement, le supérieur rencontre quelques difficultés. Au titre de l'enseignement supérieur public, on peut noter l'insuffisance et la précarité des infrastructures, l'insuffisance des équipements, l'insuffisance d'enseignants qualifiés.

Si le développement du privé qui compte plus d'établissements ouverts constitue un ballon d'oxygène pour l'Etat, la qualité des prestations à ce niveau interpelle une vigilance de la part du MESS. En effet biens des établissements s'ils ne proposent pas des programmes inadaptés dans la forme et le fond, sont tout simplement inconnus du MESS. En outre certains diplômes ouverts dans ces établissements ne sont pas homologués par le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES)[69].

II.2.2. Défis et perspectives de l'éducation burkinabè

Les statistiques le confirment, le système éducatif burkinabè connait un progrès ces dernières années. L'offre éducative de base s'est nettement améliorée avec la mise en place d'une politique active avec le PDDEB et le PEPP permettant ainsi une amélioration conséquente des indicateurs de performance. Cela se traduit concrètement par la construction de nouvelles infrastructures d'accueil, le recrutement et la formation des enseignants, un équipement plus adapté et tout cela appuyé par une communication mieux élaborée et basée sur une sensibilisation et une conscientisation actives.

Cependant, les efforts remarquables du système éducatif burkinabè ne parviennent pas à occulter les difficultés qui elles aussi, ont tendance à se diversifier.

[69] Le Cames, est un conseil inter-état qui réunit 17 pays d'Afrique francophone. Il est chargé entre autres de la reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur. Les pays membres du Cames sont : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Centrafrique, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Guinée Bissau, Madagascar, Mali, Niger, Rwanda, Sénégal, Tchad, Togo

En effet, avec la dynamique de communication (sensibilisation, conscientisation), l'effort dans l'amélioration remarquable des résultats, la demande en termes d'accès devient de plus en plus forte. Ainsi, avec la mobilisation sociale, on a observé un réel intérêt de la part des parents à envoyer leurs enfants à l'école. Cette situation dans un contexte, tout récemment encore où les parents notamment en milieu rural étaient frileux à inscrire leurs enfants à l'école n'est pas sans conséquences. En effet, l'offre devient insuffisante et les mesures d'accompagnement (infrastructure, personnel, équipement) insatisfaisantes.

II.2.2.1. Les défis du système éducatif burkinabè

En ce qui concerne le préscolaire, plusieurs recherches ont montré l'importance de ce sous-cycle dans le développement de l'enfant et la poursuite de son cursus scolaire. Dans son rapport de mise en œuvre, le PDSEB reconnait que : « l'éducation préscolaire joue un rôle essentiel dans l'épanouissement intégral de l'enfant. Les études ont démontré que les enfants qui ont bénéficié de programmes d'éducation préscolaire sont mieux préparés pour aborder l'enseignement primaire et obtenir de bons résultats »[70].

Aussi, des efforts méritent d'être renforcés en vue de décloisonner cet ordre d'enseignement qui tarde encore à aller au-delà des zones urbaines et s'apparente à une chasse gardée des classes intellectuelles et privilégiées en améliorant son offre et sa qualité. Pour cela, il faut multiplier les infrastructures adaptées en milieu rural et urbain, de recruter et de former conséquemment le personnel en nombre suffisant pour répondre à l'impératif de qualité et de doter ce niveau d'équipement nécessaire.

Au primaire, le Plan décennal de développement de l'enseignement de base (PDDEB) a constitué une véritable bombe d'oxygène qui a permis à l'enseignement de base du Burkina Faso de connaître des performances record au niveau de tous les indicateurs.

En termes d'accès, on est passé de 5 389 écoles accueillant 938 238 élèves en 2001 à 11 545 écoles primaires comprenant 43 661 salles de classe pour 2 344 031 élèves accueillis en 2011/2012, soit un ratio de 53 élèves par classe et une moyenne de 4 salles de classe par école alors qu'une école normalisée en comporte 6.

[70]Rapport de mise en œuvre du PDSEB adopté le 1er août 2012 en Conseil de ministres

Il faut noter à ce niveau des difficultés de gestion et de rationalisation. En effet, environ 4% des classes construites (1 710 sur 43 919) restent inoccupées. Ces classes sont essentiellement dans des zones à faible demande (du fait du nomadisme des populations notamment dans la région du nord ou de la baisse de la population scolarisable dans certaines localités). En outre, 6 135 classes provisoires (14% de l'ensemble) ne répondent pas aux normes requises et abritent quelques 325 155 élèves, soit 14,4% des effectifs totaux. Ces classes sont situées dans des localités prioritaires à forte demande de scolarisation, aussi, pour faire face à l'urgence, des classes de fortune sont réalisées pour accueillir les élèves dans l'attente de régularisation.

La participation à la scolarisation connait un grand bond dans toutes les régions au Burkina Faso et les plus importants efforts se constatent en milieu rural et beaucoup plus chez les filles que chez les garçons.

Les défis liés à l'admission semblent en passe d'être relevés.

En termes d'efficacité interne, une étude du Programme d'Analyse du Système Educatif de la Conférence des Ministres de l'Education Nationale de 2007 sur les acquis scolaires au Burkina Faso, restituée en septembre 2009, montre qu'entre 1996 et 2007, la baisse de niveau des élèves est significative. Elle est importante en 2ème année (CP2) aussi bien en mathématiques qu'en français, mais moindre en 5ème année (CM1). En outre, l'enquête sur les acquis scolaires au primaire en 2009-2010 qui a concerné les classes de CP2 et de CM1 sur un échantillon de 480 écoles réparti sur l'ensemble du territoire montre également que le niveau des acquis scolaires reste faible au primaire. Les scores obtenus n'atteignent pas la moyenne de 50/100 en français, mathématiques et sciences d'observations. Seuls les scores de CP2 en français atteignent la moyenne de 51,1/100.

Ce qui indique que l'amélioration de l'offre éducative ne s'accompagne pas pour l'instant systématiquement de résultats. Aussi, malgré les efforts relevés, bien d'acteurs, militants, spécialistes et partenaires de l'éducation burkinabè s'interrogent à propos d'un système en crise et situent à cet effet les défis à divers niveaux.

A. R. NAPON (2009) se réfère au monde de l'éducation et pointe du doigt ce manque d'efficacité en ces termes : « L'école burkinabè se porte très mal. Enseignants, encadreurs, parents d'élèves sont unanimes sur la baisse de la qualité de l'éducation les conditions de travail et d'études difficiles. Des réformes engagées au niveau de l'enseignement de base et du secondaire qui montrent déjà leurs limites. Des effectifs pléthoriques dans les

établissements d'enseignement général du public avec des rendements médiocres. Les acteurs du monde éducatif mettent en cause les reformes. Ils proposent un débat élargi sur la crise de l'éducation. » [71]

En effet, depuis l'engagement du Burkina Faso à l'image d'autres pays pour l'atteinte des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) qui ambitionne un taux de scolarisation universelle de 100% en 2015, la qualité de l'éducation burkinabè semble sacrifiée en faveur de la quantité. « Le revers, c'est la chute de la qualité. Les professeurs du secondaire constatent que les élèves qui arrivent en classe de 6e n'arrivent même pas à suivre les cours. Certains ne savent ni lire ni écrire correctement. Dans ces conditions, il est difficile de demander à ces derniers de mémoriser la leçon dictée par l'enseignant. Des enseignants se demandent parfois ce que l'enfant a appris dans le cycle primaire. "Il se trouve des enfants en 6e qui ne peuvent pas écrire leur nom. Pourtant, ils ont le CEP, c'est triste, j'ai souvent pitié de ces enfants, leur formation a été bâclée", affirme un enseignant. A la fin de l'année, une bonne partie de ces élèves sont renvoyés à leurs parents. Le danger, c'est l'effet de contagion. Ceux qui n'arrivent pas à s'accrocher à la locomotive entraînent avec eux certains élèves qui ont les capacités de réussir. Les premières classes du post-primaire sont les plus pléthoriques avec au moins 90 élèves dans le public. »[72]

A propos, au secondaire, avec un taux d'admission encore faible en 2010, 32,60%, les déperditions sont nombreuses et le taux de scolarisation est de 32,30% tandis que le taux d'achèvement très faible se situe à 17,50%. La mesure des acquis indique à titre d'exemple des scores faibles en mathématique, en sciences et en français. La synthèse des différents indicateurs montre qu'en admettant 100 élèves en classe de 6ème, 61 arriveront avec ou sans redoublement en classe de 3ème, et seulement 25 obtiendront le BEPC.

Tout comme le primaire, le post-primaire et le second cycle du secondaire rencontrent également des difficultés liées à l'efficacité interne. En effet, une étude réalisée en 2006/2007 par le ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS) aboutit à une telle conclusion. Le taux de redoublement et d'abandon est de 20% à tous les niveaux de l'enseignement. Le taux d'achèvement est de 13% au premier cycle du secondaire. Sur 10 enfants admis en classe de 6e, 5 feront la troisième et 2 atteignent la classe

[71] A R NAPON, la crise de l'éducation burkinabè, événement, 2009
[72] Idem

de terminale. La même enquête indique que le goulot d'étranglement est important entre le premier et le second cycle. Sur 100 élèves en 6e, seuls 15 accéderont en classe de terminale.

Les acteurs du primaire sur qui certains de leurs collègues du secondaire rejettent cette responsabilité s'en défendent. Pour eux, La réforme de l'enseignement de base dans le cadre du PDDEB interdit le redoublement d'un enfant à l'intérieur d'un sous cycle. Leur nombre est plafonné entre les sous cycles. "Il est interdit de faire redoubler un enfant au CP1, CE1, CM1 quelle que soit sa moyenne", indique BADO (enseignant à la Circonscription d'Enseignement de Base de Saponé 1).

En outre, selon le Conseiller pédagogique K. SOMDA, certaines circonscriptions d'enseignement versent dans la déchéance morale et déontologique depuis l'institution des « prix d'excellence » suscités pour récompenser les meilleures circonscriptions il y a quelques années. En effet, selon lui, les textes stipulent que les notes à l'examen vont de zéro à 10, mais des inspecteurs chefs de circonscriptions encouragent les examinateurs qui ne sont autres que des enseignants sous leur autorité à maintenir lesdites notes au-dessus de 06. Il affirme en outre que des copies sont triées et recorrigées pour satisfaire les attentes du « patron ». De fait, certains élèves qui ne méritent pas le Certificat d'Etudes Primaire l'obtiennent facilement. « Les résultats sont alors faussement excellents, la circonscription et son chef font alors l'objet d'une attention particulière de l'autorité et des populations et, ensuite pleuvent les gratifications au détriment de la qualité »[73], conclut-il.

R. BAMOGO, inspecteur de l'enseignement du premier degré, quant à lui, fait porter plutôt la responsabilité de la baisse du niveau des élèves par la prestation des enseignants eux-mêmes. En effet, il estime que beaucoup d'enseignants ne sont pas à la hauteur de leur tâche. « Il y a un réel problème de niveau, les enseignants ne sont plus à la hauteur. Les prestations sont de plus en plus médiocres. La capacité et la volonté pour bon nombre de se remettre en cause a pratiquement disparu. Le sérieux et la rigueur dans le travail n'existent plus chez beaucoup d'enseignants. »[74] Aussi, interpelle-t-il les gouvernants quant à la nécessité du renforcement des capacités des enseignants pour une éducation de qualité.

A. SEGDA, Conseillère pédagogique du premier degré à la Circonscription d'Enseignement de Base de Garango 2 est pessimiste. Pour elle, l'augmentation des taux de redoublement et d'abandon ainsi que la faiblesse des taux d'achèvement obligent parfois les autorités à revoir

[73]Entretien réalisé à Koudougou le 15 décembre 2011
[74]Entretien réalisé à Soudouguin le 27 octobre 2011

le système d'évaluation. « Les enseignants que je rencontre au quotidien sont inquiets quant au niveau de leurs élèves qui est de plus en plus insuffisant. Ils se sentent désarmés face aux difficultés. Pour eux les enfants sont à l'école mais en réalité n'ont plus la tête à l'école »[75] Conclut-elle.

Face à cet embarras qui affecte tous les niveaux d'enseignements selon les données du MENA et du MESS, les acteurs sont partagés. Pour la corporation enseignante à travers ses différentes organisations syndicales, la responsabilité est à rechercher au niveau du choix politique des gouvernants.

En effet, pour le Secrétaire général du Syndicat Autonome des Travailleurs de l'Education de Base (SATEB), la principale cause, se situe au niveau de la désaffection de l'Etat : « L'Etat n'investit plus suffisamment dans l'éducation malgré la forte demande. La privatisation est en vogue à travers le développement du privé. Si on sait que le privé est commerçant et que seul l'intérêt pécuniaire guide l'action, c'est tout dire de la qualité de ces enseignements. »[76] déplore B. SEGDA.

L'administration centrale du secteur éducatif voit les choses autrement. Pour M. KORBEOGO, Directeur général de l'enseignement de base, « l'Etat a fait de grands efforts ses dernières années en termes d'investissement dans l'éducation. En témoigne les multiples infrastructures, le renouvellement à tous les niveaux des équipements, le recrutement et la formation des enseignants. Certes, tout cela peut paraitre insuffisant de nos jours du fait de l'intérêt que suscite l'école contrairement aux décennies précédentes. Pour ce qui est du niveau, tous les outils pour ce qui est de l'enseignement primaire et post-primaire du moins existent, c'est aux enseignants de se les approprier pour leur remise à niveau dans un contexte d'évolution permanente. Malheureusement cela n'est pas le cas souvent, il faudra donc réinventer une nouvelle approche de motivation au renforcement des capacités ».[77]

Le Ministre de l'éducation nationale et de l'alphabétisation Koumba BOLY/ BARRY tout en reconnaissant la préoccupation que pose l'efficacité interne au niveau de l'enseignement primaire apporte une réponse: « C'est une question très importante parce qu'elle est liée fondamentalement à la qualité du système éducatif. Je dis souvent que si on a plus de 65 % de taux de succès au certificat, c'est très bien, mais qu'est- ce que cela signifie concrètement ?

[75]Entretien réalisé à Koudougou le 16 décembre 2011
[76]Entretien réalisé à Ouagadougou le 15 octobre 2011
[77]Entretien réalisé à Ouagadougou le 12 janvier 2012

Quelqu'un qui a le certificat, qu'est-ce qu'il sait faire ? Quelle compétence a-t-il ? L'enjeu premier ce n'est pas d'avoir le certificat. Quand on parle de qualité du système éducatif, il faut vraiment l'observer à différents niveaux. Ce que le ministère tente de faire, c'est de se donner les instruments de mesure des acquis scolaires. Chaque année, au niveau de la Direction des études et de la planification (DEP), nous menons une étude sur les acquis scolaires parce que cela est très important. Ainsi, arrive-t-on à détecter les compétences acquises par les enfants du CP1 au CM2. C'est un bel instrument qui vous donne la réalité des apprentissages. Quand j'ai pris fonction au MENA, j'ai lu le rapport et je me suis dit qu'il va falloir attacher les ceintures et voir comment s'organiser. Parce que les résultats de ces acquis scolaires faisaient ressortir qu'à peine 40% des disciplines fondamentales étaient maîtrisées par les élèves, à savoir les mathématiques, le français et les sciences naturelles. Ça ne va pas ! Et tout le reste ? Il faut que l'équipe tente de mettre en place une bonne stratégie. L'avantage de disposer d'un tel instrument c'est de pouvoir en disposer mais surtout de prendre les mesures. Qu'est-ce qui explique réellement ce faible taux au niveau des acquisitions ? Est-ce un problème d'enseignants, de pédagogie ? L'environnement de l'école y est-il pour quelque chose ou le contenu des manuels didactiques ? Il y a tout un ensemble d'éléments qui devraient être les déterminants de la qualité sur lesquels il faut vraiment travailler. Nous avons eu un appui de l'Agence française de développement (AFD) et de la Banque mondiale pour organiser une réflexion sur les déterminants de la qualité. Le niveau des enseignants, leur niveau de recrutement mais surtout la durée de la formation sont des questions de fond sur lesquelles on est obligé de travailler et de prendre des mesures fortes sinon on ne peut pas avancer sur la qualité. »[78]

Il convient également de prendre en compte l'effet des effectifs pléthoriques. En 2011-2012 par exemple, les effectifs dans les classes du premier et du second cycle des lycées et collèges du Burkina Faso étaient dans biens de cas au-delà des prescriptions. Dans certains établissements par exemple, les effectifs dépassent nettement la centaine d'élèves par classe notamment dans les 6ème et les 2nde. Un emballement d'effectifs qui vient, depuis un certain nombre d'années, contredire l'arrêté ministériel de 1996 qui fixe les effectifs au premier et au second cycle respectivement à 70 et 60 élèves (ZAKANE, 2012). Face à la forte demande, et aux limites de l'offre, il parait difficile dans le contexte actuel de respecter cette norme.

[78]In sidwaya, quotidien burkinabè d'information du 9 novembre 2012

Au titre de de rentrée scolaire 2012-2013, plus de 68 000 élèves ont été reçus à l'entrée en 6e et plus de 19 000 à l'entrée en 2nde. Au BEPC session 2012, on a enregistré 52,16% d'admis. Une nette amélioration par rapport à la session de 2011 estimée à 30,64%. Pou ZAKANE L,[79] « Ces résultats qui ont réjoui tout le monde, ont eu des revers : à l'intérieur du pays, beaucoup d'élèves admis au CEPE et au BEPC n'ont pas pu s'inscrire dans un établissement secondaire par manque de place. En effet, depuis un certain nombre d'années, les effectifs qui semblaient être l'apanage de l'enseignement primaire, sont aujourd'hui une réalité au secondaire. Et chaque année, la situation ne fait que s'aggraver. »[80]

Au regard de tout ce qui précède et malgré les efforts constatés, les défis au niveau des sous-systèmes d'enseignement de base et enseignement secondaire sont loin d'être maitrisés. Pour y parvenir, il est essentiel d'affronter le problème à travers la problématique de l'offre.

A cet effet, il convient d'améliorer la capacité d'accueil à travers l'augmentation des infrastructures de qualité et des équipements selon les normes conventionnelles.

Le personnel enseignant malgré les multiples recrutements, demeure insuffisant. Aussi, en vue de fidéliser et dynamiser le personnel enseignant en perspective de l'amélioration de la qualité des enseignements, un effort devrait être fait dans le recrutement, la formation, le renforcement des capacités, l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants.

Ces défis apparaissent pratiquement identiques au niveau de l'enseignement supérieur. En effet, « le Burkina Faso dispose d'un système d'enseignement supérieur peu étendu, établi, avec un mandat insuffisamment clair, des ressources financières (5 à 6% du budget national) et humaines insuffisantes et nécessitant d'importants investissements pour satisfaire la demande nationale en matière de formation supérieure » (états généraux sur l'enseignement supérieur, juin 2013).

Comme on le constate, les défis du système éducatif sont nombreux. En conséquence, l'adhésion à la politique éducative, l'intérêt des populations à travers une motivation sans précédent à envoyer les enfants à l'école, risquent de retomber si des efforts ne sont pas faits pour maintenir la mobilisation et améliorer davantage la qualité de l'éducation. En effet, les différentes évaluations des acquis et de l'efficacité interne le confirment, le niveau des élèves

[79]Lékoyiré ZAKANE est spécialiste des questions d'éducation et chroniqueur au quotidien *Lepays* au Burkina Faso

[80]In Effectifs pléthoriques au secondaire, *un véritable casse-tête pour autorités et syndicats,* Lepays , numéro 5232 du mercredi 07 novembre 2012

dans l'ensemble a baissé. Si la tendance ne s'inverse pas, cela pourrait constituer un facteur de découragement et de désintérêt pour les parents et les apprenants.

II.2.2.2 Quelles perspectives pour l'éducation burkinabè

Le système éducatif burkinabè avec la mise en œuvre du PDDEB, connaît ces dernières années des résultats probants à travers ses sous-systèmes enseignement de base et enseignement post-primaire. Cette évolution remarquable tant au niveau de l'accès que de la qualité n'occulte pas pour autant des faiblesses récurrentes. Du préscolaire au supérieur, que ce soit au niveau du formel ou du non formel, les défis demeurent nombreux.

Le ministère de l'éducation nationale situe les insuffisances et les limites actuelles du système éducatif à 2 niveaux essentiels que sont l'accès et la qualité.

Au niveau de l'accès, on note entre autres la croissance démographique élevée dont la conséquence est la non couverture de toute la population scolarisable dans l'éducation de base du fait entre autres de l'insuffisance des infrastructures éducatives et des enseignants.

Au niveau de la qualité, on note le faible niveau des acquis des apprentissages dû à la faible qualité des enseignements, l'inadaptation des offres de formations professionnelles par rapport aux besoins de l'économie, la faible capacité du système à faire le lien entre l'alphabétisation et le développement, l'insuffisance de logistiques et de matériels didactiques, le faible niveau et la faible motivation des enseignants.

Pour résorber ces insuffisances, l'état burkinabè a procédé à l'adoption et à la validation lors du Conseil des Ministres du 1er août 2012 d'un nouveau programme. Le Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) apparait à terme comme une solution holistique et intégrée du secteur de l'éducation de base. Aussi, les perspectives du système éducatif burkinabè en ce qui concerne l'éducation de base reposent sur le PDSEB et se déclinent au regard des principaux axes suivants[81]:

- assurer la scolarisation primaire universelle à l'horizon 2021 et la transition primaire complète et post primaire universelle à l'horizon 2025 afin de faire de l'enseignement de base obligatoire de dix (10) ans une réalité pour toutes les couches sociales, avec une attention particulière pour l'équité du genre et l'inclusion ;

[81]Voir Version validé du PDSEB p. 43

- améliorer la qualité de l'éducation de base formelle à tous les niveaux
- alphabétiser et former prioritairement les jeunes de 15-24 ans arrivant sur le marché du travail, conformément aux orientations de la SCADD[82] afin de contribuer d'une part à porter le taux d'alphabétisation à 60% en 2015 (dont 60% de femmes) et 75% en 2020 (dont encore 60% de femmes) et, d'autre part, accroître le niveau de qualification des jeunes
- renforcer les capacités de pilotage de l'éducation de base.

En rappel, la couverture de l'éducation préscolaire qui est de 3% en 2010 reste très faible comparativement à la moyenne africaine qui est de 17%. Pour le Ministre BOLYde l'éducation nationale « Au-delà des bénéfices énormes qu'ils procurent en termes de préparation de l'enfant à l'enseignement primaire et à réussir sa vie future, l'éducation préscolaire et l'encadrement du jeune enfant constituent un droit pour tous les enfants. »

En rappel, la préscolarisation formelle en 2011 en ce qui concerne le domaine public était de 69363 enfants sur plus de 1 700 000 enfants préscolarisables soit un taux de 04,08%. L'ambition est de faire évoluer le taux de préscolarisation à 25% en 2021 avec environ 512 146 concernés.

Aussi, au niveau du public, 411 Centres d'Eveil et d'Education Préscolaire (CEEP) seront construits par an. Pour ce qui est des établissements privés, un appui spécifique (en infrastructures, équipements…) leur sera apporté leur sera apporté en vue de leur permettre augmenter leurs capacités d'accueil. En outre l'attention sera davantage portée sur la réalisation des infrastructures, l'acquisition des équipements et la disponibilité de moniteurs et d'encadreurs de jeunes enfants qualifiés. Aussi, le nombre de Moniteurs d'Education des Jeunes Enfants (MEJE) et d'Éducateurs de Jeunes Enfants (EJE) de 222 et 127 en 2011 passera à 1813 enseignants du préscolaire en 2021. Il sera engagé ensuite des animateurs-trices communautaires dont le nombre reste à préciser.

Au primaire, les perspectives prévoient l'élargissement du réseau scolaire suivant la carte éducative avec l'évolution de l'accès. Ainsi, de 2 344 031 élèves en 2012, le nombre passera à 4 179 681 en 2021 avec un ratio prévisionnel élèves/maître de 56 élèves.

[82] Stratégie de Croissance Accélérée et de Développement Durable

A cette fin, 37 072 nouvelles salles de classes seront réalisées au compte du primaire à raison de 3 707 salles par an en moyenne.

Du fait de l'importante évolution des effectifs au primaire, le nombre d'enseignants connaitra également une augmentation au cours de cette période. Ainsi, il passera de 35 308 en 2011 à 67 173 en 2021, soit un taux d'accroissement moyen annuel de recrutement d'environ 6,6% entre 2011 et 2021. La politique salariale est au cœur du défi de la scolarisation universelle. « Pour répondre aux contraintes budgétaires, il est envisagé de recourir aux appelés du Service national pour le développement (SND) titulaires d'un titre de capacité pour assurer les tâches d'enseignement tout en veillant à ce que ces derniers ne constituent pas la majorité du ''personnel tenant les classes''»[83]. Ce qui s'apparente tout de même à un retour en arrière. En effet, qu'en sera-t-il de la motivation et de la qualité du travail de ce personnel, s'il n'est pas évident qu'il soit intégré dans le corps des instituteurs après cette période de SND qui dure une année ?

Cependant, la réforme majeure se situe du niveau du recrutement qui passera du Brevet d'enseignement du premier cycle (BEPC), au Baccalauréat à partir de 2015-2016 avec une spécialisation des enseignants par matière depuis le primaire.

Au niveau du post- primaire général, le nombre d'élèves en 2011 est de 536 927, il passera à 1 608 434 en 2021. Le ratio élèves/groupe pédagogique passera alors de 79 en 2011 à 50 en 2021.

Aussi est-il question d'augmenter le nombre de salles de classe qui passeront de 4 928 en 2011 à 22 960 en 2021 ce qui correspond à la construction de 18 032 salles de classe au cours de la période 2012-2021 soit une moyenne de 1 803 salles de classe par an. En outre, 3669 salles complémentaires seront réalisées au cours de la même période.

Face aux flux importants d'élèves envisagés, le nombre d'enseignants au post primaire général passera de 2 373 en 2011 à 21 919 en 2021. Pour faire face à la demande, cet effectif sera complété par le système de vacation.

L'enseignement et la formation techniques et professionnels post-primaires concernaient 52 179 élèves en 2011. Cet effectif évoluera en 2021 pour atteindre 191 790 élèves.

[83] Programme de développement de l'éducation de base, version finale, 2012, P.48

Pour cela, au moins un collège d'enseignement et de formation techniques et professionnels sera réalisé par province. Il sera réalisé chaque année, 40 centres de formation qualifiante pour prendre en compte les flux de déscolarisés précoces issus du CM2 et les sortants des centres d'alphabétisation de base pour adolescents.

Aussi, pour faire face à ce flux d'élèves, il est prévu le recrutement de 2 716 enseignants pour l'enseignement technique et professionnel dans 13 filières soit une moyenne de 659 enseignants par an sur la période 2012-2015.

Les perspectives mettent essentiellement la qualité au centre de l'action en insistant sur la qualité de la formation des enseignants entre autres mesures. A ce titre, il s'agira en ce qui concerne l'enseignement de base et post-primaire dans le contexte de la mise en œuvre du PDSEB de diversifier les offres de formation des personnels du préscolaire, de réformer la formation initiale des enseignants du préscolaire, du primaire et du post-primaire. Ce qui consiste entre autres en l'augmentation de la durée de la formation initiale des enseignants qui passera d'un an à deux ans à compter de l'année scolaire 2012/2013, la création de nouvelles ENEP dans les villes de Tenkodogo et de Dédougou afin d'éviter une pénurie éventuelle en enseignants qualifiés au regard des besoins estimés à plus de 3 000 enseignants par an, le recrutement de deux cohortes par an pour éviter que les infrastructures et les ressources humaines soient sous-utilisées au moment des stages pratiques, le relèvement du niveau d'entrée dans les ENEP (INAFEEB) au bac à partir de 2015.

Enfin, il est question de renforcer l'encadrement de proximité au niveau du préscolaire, du primaire et du post-primaire ainsi que la formation continue des enseignants.

Les ambitions du gouvernement en ce qui concerne l'éducation et notamment les sous-systèmes primaire et post-primaire à travers le PDSEB à l'horizon 2021, au regard des chiffres, paraissent nobles. Cependant, elles suscitent des interrogations au niveau des enseignants eux-mêmes.

En effet pour A. DABONE de l'école Paspanga, « ce projet n'apporte rien de rénovant, il n'a que des visées économiques et ne fait qu'effleurer comme à l'habitude les problèmes de fond de notre éducation. »

De façon pratique, les organisations professionnelles des enseignants n'apportent pas de critiques ciblées au projet. Toutefois ils prétendent n'avoir pas été associés à son élaboration. Ce qui fait que les préoccupations qu'ils soulèvent n'ont pas toutes été prises en compte.

Tahirou TRAORE, Secrétaire général du Syndicat national des travailleurs de l'éducation de base (SYNATEB) est méfiant : « ce n'est qu'en mai 2012 que nous avons été conviés pour l'adoption du PDSEB. Mais le contenu du programme a été unanimement rejeté par l'ensemble des syndicats présents à Koudougou en juillet 2012 pour la validation. Nous n'avons pas été associés à l'élaboration du document en 2008, mais l'analyse du contenu laisse perplexe et soulève des inquiétudes de notre part»[84].

Au niveau du supérieur et en vue d'apporter une solution adaptée aux crises redondantes que connaissent les instituts d'enseignement supérieur depuis plus d'une décennie, le gouvernement a commandité une étude dont les résultats lui ont été transmis le 30 octobre 2012.

Portant sur le thème : « L'enseignement supérieur au Burkina Faso : diagnostic, défi et normalisation de ses institutions », le rapport général du comité ad 'doc de réflexion dirigé par le Professeur Alfred Traoré suggère à l'exécutif : « L'amélioration de la bonne gouvernance, de la qualité et des offres de formation ; le développement des infrastructures et des équipements, l'intégration des facilités des TIC dans les Instituts d'enseignement supérieur (IES) ; l'adaptation de la mise en œuvre de la réforme LMD (Licence, Master, Doctorat) à la réalité du Burkina, le développement et la valorisation de la recherche et de l'innovation dans les IES du Burkina et le renforcement de la coopération entre les IES du Burkina et les partenaires internationaux. »

Afin de permettre aux universités burkinabè de s'inscrire dans l'excellence et être à la fois modernes et académiquement crédibles, capables de proposer des formations et des thématiques de recherches sur des problématiques stratégiques, toujours actualisées, le Comité ad 'hoc de réflexion sur l'université burkinabè fait au gouvernement une proposition[85]

[84] Entretien réalisé le 19 février 2011

[85] Comité ad 'hoc de réflexion sur l'université burkinabè, *l'enseignement supérieur au Burkina Faso : diagnostics, défis et normalisation des institutions, rapport final*, septembre 2012

d'un plan d'action de 1 910 milliards de francs cfa[86] soit environ 3 milliards d'euros pour remettre les universités burkinabè sur les rails.

Du 13 au 15 juin 2013, le Ministère des enseignants supérieur a organisé des états généraux sur l'enseignement supérieur au Burkina Faso. Les conclusions de cette rencontre qui a réuni 450 spécialistes des questions de l'enseignement supérieur apparaissent de nos jours comme des éléments d'un cahier des charges à la disposition du gouvernement pour répondre aux attentes de l'enseignement supérieur. Les principales recommandations portent en effet sur l'amélioration de la gouvernance, l'amélioration de l'offre et de la qualité de la formation, l'amélioration des conditions de vie et d'apprentissage des étudiants.

Conclusion

Le système éducatif burkinabè après le long flottement des 2 décennies qui ont suivi l'indépendance du pays, connait depuis quelques années un regain de dynamisme. Mais il convient de noter qu'il a traversé quelques périodes d'agitations qui ont marqué son développement. Ainsi, les multiples crises socio-politiques ont été d'une conséquence notable. Le dynamisme de ses dernières années est le résultat d'une volonté longtemps entretenue à travers les multiples réformes et tentatives de réformes visant à faire de l'éducation un tremplin pour le développement.

Dans la perspective de l'initiative Education pour tous à l'horizon 2000 prolongé à 2015, des projets et programmes ont été adoptés et exécutés. Au nombre de ceux-là, il faut noter le Programme de développement de l'enseignement de base, le Projet de l'enseignement post-primaire I et II. Ces initiatives ont participé à l'amélioration considérable de l'éducation telle que connue de nos jours au Burkina Faso. Cela s'est traduit par une augmentation de l'accès et de survie dans l'éducation, une amélioration conséquente des taux bruts de scolarisation, des taux d'achèvement. Tout cela a été possible grâce à l'augmentation et à l'amélioration des infrastructures, le recrutement record du personnel enseignant ainsi que le renforcement des équipements.

Malgré ces avancées, les défis demeurent nombreux. Ainsi, avec le regain d'intérêt pour l'école, la demande devient de plus en plus forte et les prévisions insuffisantes.

[86] Monnaie en circulation sur l'espace des 8 pays de l'espace de l'Union économique et monétaire ouest africaine (UEMOA), le franc de la communauté financière africaine (CFA) est adossé à l'euro avec une parité fixe : 1 euro=656 FCFA

Aussi, avec l'adoption du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) en Conseil des ministres du 1er août 2012, le gouvernement burkinabè entend donner davantage de moyens au secteur de l'éducation afin de ramener tous les indicateurs au vert.

D'un coût total de 4 863 745 000 000 francs cfa[87] soit environ 7 414 245 426 euros, le PDSEB entend contribuer au développement des différents sous-secteurs de l'éducation de base formelle et non formelle (préscolaire, primaire, post primaire, alphabétisation-formation et EFTP) et donner ainsi une cohérence d'ensemble à l'évolution du système éducatif global du Burkina Faso.

En engageant un projet aussi ambitieux, le politique au Burkina Faso semble avoir entendu le cri de cœur du professeur Fernand SANOU qui, en guise de conclusion à sa réflexion critique sur le système éducatif burkinabé en 1987 estimait que : « le développement de l'enseignement primaire et son extension à tous les enfants d'âge scolaire s'avère être un impératif catégorique à ne subordonner à aucune considération de rentabilité économique »[88]. Ces efforts méritent d'être étendus au second cycle du secondaire et au supérieur qui semblent, pour l'instant, en marge de tout projet d'envergure.

En tout état de cause, le système éducatif du Burkina ne fonctionne pas en vase clos. Le gouvernement du Burkina Faso a paraphé des conventions et en cela, son système éducatif est régi par des normes nationales et internationales. Et, à cet effet, la communauté internationale au cours du forum de Dakar (avril 2000) et du sommet du millénaire pour le développement (septembre 2000) s'est engagée à ce qu'aucun plan crédible pour l'éducation universelle d'ici à 2015, ne souffre de problème de financement.

[87] Programme de développement stratégique de l'éducation de base 2012-2021, Version finale, p. XXI
[88] SANOU F, Les politiques éducatives du Burkina Faso , Librairie internationale, 1987

Conclusion de partie

Le Burkina Faso est un pays aux ressources naturelles limités. Ce qui handicape son développement même si des efforts méritent d'être relevés ces dernières.

Toutefois son organisation politique et sa gouvernance ont connu une animation particulière depuis son indépendance. Cette dynamique n'a pas été sans conséquences sur son système éducatif. En effet, comme nous l'avons relevé, l'éducation burkinabè a traversé de multiples réformes depuis son indépendance avec pour objectif une meilleure performance. Si les premiers instants ont été peu concluants, les résultats des deux dernières décennies paraissent encourageants. Cependant, l'éducation burkinabè fait encore face à un double défi : celui de la qualité et celui de l'accessibilité. Aussi, l'engagement pour une « éducation pour tous » reste encore un pari à gagner. C'est ce qui justifie les multiples mesures entreprises pour que cette promesse soit une réalité les prochaines années.

Deuxième partie : Enseigner au primaire au Burkina Faso : une photographie actualisée du métier d'instituteur

Le métier d'enseignant et plus particulièrement, en ce qui nous concerne, d'enseignant du primaire, a dans un passé encore récent connu de moments de gloire. Du fait de son contact direct avec le terrain et de son rôle d'acteur de premier plan dans la construction de la société à travers l'éducation et la formation de l'individu pour une meilleure insertion socio-professionnelle, l'instituteur, figure de sérénité et de rigueur, constituait récemment encore une référence sur biens de points. Qu'en est-il du métier de nos jours ? Cette seconde partie nous permet d'aborder l'actualité du métier d'instituteur de façon générale et plus spécifiquement de l'enseignant du primaire du Burkina Faso. A cette fin, nous aborderons dans un premier point, l'enseignement du primaire au XXIème siècle : De la connaissance du métier aux motifs d'engagement (Chap. 3) et, en dernière analyse, nous traiterons des conditions d'accès au métier et des trajectoires professionnelles de l'enseignant du primaire au Burkina Faso (Chap.4)

Chapitre 3 : l'enseignement du primaire au XXIème siècle : De la connaissance du métier aux motifs d'engagement

Du fait de l'action qu'il exige d'un être humain (sujet enseignant) sur d'autres êtres humains (sujets apprenants), l'enseignement apparait de toute évidence comme un métier complexe. Pour certains critiques, l'enseignement est par essence un métier de précarité et de haute instabilité psychologique (du fait qu'on ait à faire à des enfants, imprévisibles, qui nécessitent un suivi permanent et attentionné).

Cependant, de l'avis général, l'enseignement a jadis été un métier de prestige, de sagesse et de noblesse. En outre pour certains observateurs, le métier d'enseignant a toujours été et demeure encore un métier méritoire qui requiert des aptitudes et des compétences.

Pour mieux connaitre le métier d'enseignant notamment du primaire, autant « admiré, réputé que redouté», nous l'explorerons dans ce chapitre selon l'approche qui suit.

Dans un premier temps, nous irons à la découverte du métier (I) et, en seconde analyse, nous examinerons les raisons qui poussent à s'y engager au XXIème siècle (II).

I. Enseignant du primaire : un métier qui s'adapte au temps

Dans une tribune intitulée *Une profession parmi les plus nobles,* L. Dumas, nostalgique du métier décrit l'enseignement du primaire à travers l'instituteur en ces termes :

> L'organisation moderne de la plupart des métiers tend à la fragmentation, à la spécialisation, et à la stricte subordination à la direction.
> Alors s'est créé l'esclavage technique d'un personnel qui reçoit des consignes formelles, sans participer à leur élaboration et qui travaille à une œuvre sans y être associé. Subalterne, l'ouvrier de ces entreprises ne coopère pas ; il obéit. Aussi se désintéresse-t-il d'un travail dont les tenants et les aboutissants lui échappent. L'agent d'exécution ainsi frustré de la fierté légitime de l'artisan en face d'un objet créé par lui, perd dans cette humiliation, l'amour d'un métier qui lui permet de vivre, mais ne donne pas de sens à sa vie. C'est là un des aspects les plus pénibles de la condition ouvrière.
>
> Mais toi instituteur, maître d'une école ou maître d'une classe, ta profession reste merveilleusement humaine. Tu reçois des enfants. Tu les élèves sous ta responsabilité, selon tes plans, selon tes méthodes, ta technique et tes instruments.
>
> Tu n'es l'agent d'exécution ni de ton directeur, ni de ton inspecteur. Le contrôle discret et intermittent qui s'exerce sur toi au nom de la nation, ne la transforme, à aucun titre, sous aucun aspect, en outil animé, obéissant à des consignes formelles d'un bureau de direction.

Ta condition reste celle d'un homme libre. Tu trouves dans ton activité professionnelle, elle-même, la joie de créer, le moyen de satisfaire ton besoin de culture, la certitude de participer directement à une tâche sociale essentielle.

Ton métier n'est pas la corvée d'accomplir le geste fastidieux et vide d'un automate, mais une des raisons d'être de toute existence une source intérieure où s'alimentent enthousiasme et le dévouement qui caractérisent la jeunesse. »[89]

Le métier d'instituteur ou d'enseignant du primaire, loin d'être un métier de dépendance, de soumission ou d'aliénation, est de fait, un métier de responsabilité, d'autonomie et d'expertise par essence. Il puise ainsi sa dynamique dans sa capacité à organiser et à assumer de façon autonome l'exécution de ses tâches.

Aussi, le métier d'enseignant du primaire exige-t-il au regard de sa complexité aussi bien des capacités intellectuelles qu'humaines. Etre au faîte de l'actualité et de la connaissance, s'engager sur le sentier de la vertu et de la justice, concilier séduction et répression, savoir s'ouvrir aux autres tout en préservant leurs confidences, vivre au quotidien entre les dilemmes éthiques et les urgences sociales, s'exposer aux émotions en toutes circonstances rythment entre autres la fonction d'enseignant du primaire. Tout cela fait du métier d'instituteur un métier de haute nécessité et d'utilité sociale.

Cette représentation de la fonction d'enseignant notamment du primaire est cependant atténuée par GAUTHIER G. qui estime qu'avec la massification de la fonction, avec l'augmentation considérable du nombre d'enseignants, l'enseignement a perdu beaucoup de son prestige. Ainsi, estime-t-il que, l'enseignant est rattaché au monde urbain et moderne et « se nourrit de conflits, de fantasmes sexuels, de crises, de rêves de jouvence. »[90]

Aussi, l'enseignement et plus précisément le métier d'instituteur apparait comme toutes les fonctions sociales qui, en tant que telles, évoluent dans un contexte social mouvant avec ses qualités et ses insuffisances. Cette ambivalence de la fonction est également relevée par Anne BARRERE quand elle note que « L'opinion publique possède bien des images du travail enseignant. Des images brouillées cependant, et toujours contradictoires. Celle du "métier impossible" de l'enseignant en première ligne des fractures sociales. Celle du fonctionnaire à

---

[89] DUMAS L., *Au pied du mur*, extrait de *Notre beau métier* de MACAIRE, F., (*1980)*, Les classiques Africaines, éd. Saint Paul, Paris, p. 47

[90] GAUTHIER G., La représentation des enseignants dans le cinéma français 1964-1994, *Recherche et formation n°21,*INRP, Paris, 1996, p.54

l'abri des aléas du chômage, de la concurrence économique et de l'obligation de rentabilité. Celles de l'éveilleur de vocations, du dépressif convalescent, de l'enseignant "proche des jeunes" et bien dans sa peau. »[91]

Ces images contradictoires attribuées à la fonction enseignante notamment du primaire révèlent sa complexité. Si l'enseignant doit incarner la vertu, le modèle, le guide dans la société, il ne faut pas perdre de vue qu'il est lui-même un agent social. A cet effet, nous sommes fondé à dire que le procès qui est fait à l'enseignant est lié à l'importance de ce que la société attend de lui.

De ce qui précède, on constate une évolution de la fonction et de l'image de l'instituteur. D'un prestige inégalé, le métier d'instituteur apparait de plus en plus comme une fonction controversée. Les mutations constatées dans toutes les sphères de la société ces dernières décennies ne sont pas étrangères à cette situation. En effet, les changements socio-économiques, culturels, technologiques et scientifiques ont contribué à transformer la fonction qui, dans un passé récent encore, se voulait dans son action, un indicateur social de sagesse, de rigueur de bons exemples etc.

Cependant, Jean-Pierre OBIN, estime que ni la massification du corps, ni l'évolution de la société ne nuisent à l'image du métier. Bien au contraire, pour lui, « La position occupée dans la société par les enseignants est centrale. Il y a certes à cela une raison numérique. Mais leur importance est loin de se réduire à leur poids démographique, surtout dans une période où les évolutions culturelles et la crise économique ont considérablement développé les attentes vis-à-vis de l'école. Car tout montre que l'éducation est le facteur le plus important de la croissance économique et de la vitalité d'une nation »[92]

La société, avec le temps, n'attend plus seulement de l'instituteur l'instruction des jeunes et la formation intellectuelle des apprenants, mais elle attend surtout de lui une contribution active à leur socialisation, à la réduction des inégalités sociales à travers l'insertion professionnelle. Pour Jean-Pierre OBIN, les parents de nos jours attendent de l'instituteur qu'il « outille, cultive, épanouisse et socialise leurs enfants et leur ouvre une bonne situation sociale »[93]. A ce propos, « outre la mise en œuvre de ses connaissances disciplinaires, l'enseignant doit être à même de "construire des situations d'enseignement et d'apprentissage", "communiquer

[91]BARRERE A., *Les enseignants au travail,* L'Harmattan, Paris, 2002, p.11
[92]OBIN J-P, Etre enseignant aujourd'hui, *les paradoxes de l'enseignement français*, Hachette, 2011, P. 33
[93] OBIN, J-P Etre enseignant aujourd'hui, *les paradoxes de l'enseignement français*, Hachette, 2011, P. 11

l'envie d'apprendre", "favoriser les situations interactives", "s'adapter à des situations inattendues sur le plan didactique, pédagogique, éducatif". »[94]

Toutefois, contrairement à ce que véhicule le mythe, le métier d'enseignant au niveau primaire de l'école publique est un métier relativement récent, issu de la modernité politique et industrielle du 19ème siècle. Il est aussi, de l'avis de NIQUE, (1991) et BAGNOUD, (2003) un métier dont le prestige n'est historiquement pas celui que lui attribue les « images d'Epinal » que se plaisent à évoquer les nostalgiques de l'âge d'or de l'instituteur.

Depuis qu'il existe ce métier a toujours été en évolution et soumis aux exigences politiques des élites gouvernantes.

Le XIXème siècle est pour l'Occident, le siècle des révolutions industrielles. Pour l'Afrique, c'est le siècle de la colonisation européenne, de la soumission et de la fin des anciennes structures géopolitiques.

L'instituteur du XIXème siècle « appartient à un milieu professionnel de plus en plus structuré…il est condamné à avoir une destinée individuelle…c'est souvent dans la solitude qu'il affronte le problème de carrière et les conflits auxquels expose, à ce siècle, ce métier. »[95]

Ainsi du temps des instituteurs régents payés à la tâche et selon leur capacité à savoir lire seulement, ou lire et écrire (Prost, 1968; Mayeur, 1981/2004) et rétribués souvent encore en nature (Boucard, 1938) on évolue vers un corps de professionnels formés dans les instituts. Cette évolution se fera peu à peu selon l'évolution industrielle et la demande sociale. Aussi, l'école primaire publique et les institutions qui en dépendent verront se modifier les attentes envers leurs buts et missions au fur et à mesure que les attentes sociales évolueront.

Le XXème siècle se caractérise par des guerres d'envergure mondiale (guerres de 1914-1918 et 1939-1945), la création de l'Organisation des nations unies (ONU), des crises institutionnelles et financières et la nécessité de la décolonisation. La tendance est à une gouvernance mondiale avec l'avènement de concepts fédérateurs comme « la mondialisation » (processus d'intégration des marchés qui résulte de la libéralisation des échanges , de l'expansion de la concurrence et des retombées des technologies de l'information et de la communication à l'échelle planétaire).

---

[94]TROUSSON A., Op. Cit., p.83

[95] LEJEUNE P, Les instituteurs du XIXème racontent leur vie, in : Histoire de l'éducation n°25, 1985, pp. 56-57

Dans ce contexte, l'éducation et la formation (facteurs d'amélioration des rendements par le renforcement des compétences) connait une vitalité particulière et la tendance est à « formation tout au long de la vie »

Dans une analyse anticipatrice du XXIème siècle, Jean La Fontaine dresse un portrait en trois dimensions : La question de la mesure, la question de la diversité et la question de la volupté d'être un sujet humain. « La question de la mesure fait selon l'auteur recours aux discours sur l'économie, le climat, la consommation, la santé, les proliférations culturelles…Celle de la diversité est posée par les anéantissements de multiples sociétés humaines et d'espèces vivantes, par les racismes, les intégrismes, le village planétaire, les langues de bois, et le chaos visible, et monotone, des existences…La question de la volupté d'être un sujet humain, qui rassemble et active les deux précédentes, se pose chaque fois qu'on nie le sujet, parfois au nom du citoyen, du consommateur, du client, du fidèle, et que s'affiche les publicités, le spectacle, le corps conforme, chaque jour, chaque nuit, de plus en plus sur la planète, tout au moins en sa partie bien câblée, là où le sujet s'exalte et s'abolit, dans l'expression, sous pression ».[96]

C'est dire combien le XXIème siècle tout en étant le siècle de la modernisation et du dépassement de soi par excellence, renferme en même temps les germes de l'individualisme exacerbé, de l'exclusion et de la controverse.

Le métier d'instituteur au XXIème siècle relève du fait du contexte, d'une expertise complexe. Il requiert des savoirs et des compétences énormes et remis à niveau qui ne relèvent pas seulement du sens commun mais d'une formation didactique et pédagogique élaborée. En effet, au-delà de l'image traditionnelle qui fait de l'enseignant une courroie de transmission de connaissances à tout point de vue, l'instituteur quels qu'en soient sa posture et son niveau doit être et demeure un éducateur qui s'adapte aux exigences de son époque.

A ce sujet et pour être davantage à l'aise dans sa fonction dans un contexte de « mondialisation » accélérée où les savoirs et connaissances sont vite dépassés, l'instituteur doit travailler à dominer les questions aux yeux de ses élèves afin de mieux tenir son rôle. En effet, « l'enseignant n'a plus le monopole de l'information et doit adapter ses cours pour des élèves surinformés ; on attend des enseignants qu'ils compensent le manque de disponibilité

[96] Jean La Fontaine, *un auteur pour le XXIème siècle?* Texte publié sur le site http://www.lastree.net/fragmentslog/fragments/XXI.pdf

des parents pour des tâches d'éducation ; les objectifs de l'école sont de moins en moins l'objet d'un consensus social ; l'enseignant doit dès lors se positionner dans des conflits de valeur. »[97]

Dans cette nouvelle approche de l'enseignement et plus spécifiquement en ce qui nous concerne, de la mission des instituteurs, Samir EL HOYEK estime que « si apprendre consiste à construire les savoirs en interaction avec autrui, il revient à l'enseignant de créer un milieu de travail favorisant en premier lieu les échanges entre élèves d'une part, et entre élèves et enseignants de l'autre. Ceci implique, au plan de la vision et de l'exercice du métier, un certain nombre de ruptures : instituer entre les élèves des relations de coopération non de concurrence, abandonner la vision magistrale de l'enseignement au profit d'une vision plus collégiale et rattacher l'apprentissage scolaire au vécu des élèves.»[98]Cette rigueur, plus exigible aujourd'hui qu'hier, indique la nécessité pour les instituteurs de s'accommoder à leur époque en harmonisant leurs démarches et leurs méthodes à un monde multiculturel et moderne où les politiques et les approches des apprentissages semblent dictés par l'économie et le marché.

Ainsi, le rôle de l'instituteur se complexifie davantage avec l'évolution de la société et des attentes sociales. Aussi, la pression sociale sur l'école, et en particulier sur les instituteurs ne fait que s'accroître. Elle prend, selon Jean-Pierre OBIN, dès aujourd'hui, des formes plus diverses comme la mise en place d'un accompagnement personnalisé et de parcours individualisés, la contestation des sanctions ou des règlements par les parents, les protestations et tentatives de révision des notes par les élèves, etc. (OBIN, 2011).

De ce qui précède, le rôle de l'instituteur apparait de plus en plus alambiqué avec l'évolution. La mutation constante des besoins sociaux modifie la nature des demandes et exige des plus anciens une actualisation des connaissances et des jeunes instituteurs davantage de compétences.

En effet, outre le rapport pédagogique, la gestion et le rapport à l'environnement (on ne peut plus complexes dans un contexte de mondialisation) relèvent de la responsabilité de l'instituteur et suppose la mise en commun de composantes essentielles que sont entre autres

---

[97]PAQUAY L., Vers un référentiel des compétences professionnelles, *Recherche et Formation N°16,* INRP, Paris, 1994, p.26

[98] EL HOYEK Samir, *représentations identitaires et rapport à la formation continue,* Thèse de doctorat, dir. Raymond BOURDONCLE, université Lille 2, 2004, p. 255

la chaleur humaine, l'empathie, la compréhension, l'ouverture d'esprit, le sens de l'humour, la disponibilité et l'habileté. Tout cela fait dire à Mireille CIFALI, qu'on ne peut pas nommer n'importe qui à ce métier. En effet, pour elle, « on ne peut pas vraiment exercer ce métier comme une fonction extérieure, il demande un engagement personnel, de l'implication.»[99]

Au regard de cette nécessité pour l'enseignement et l'enseignant du primaire de s'adapter aux exigences et aux mutations sociales, qu'en est-il du travail de l'instituteur du XXIème siècle ?

II. Le travail de l'enseignant du primaire au XXIème siècle

Un instituteur ou une institutrice est, dans beaucoup de pays, une personne chargée d'enseigner dans les écoles auprès des jeunes enfants, notamment à l'école maternelle et à l'école élémentaire (école primaire)[100].

Vu sous cet angle, l'image de l'enseignement et de l'enseignant semble réduite. En effet, l'enseignant, depuis le siècle passé assure un rôle de plus en plus complexe.

Enseigner aujourd'hui est tout un contrat ! Les attentes des parents, de l'administration et de la société en général sont élevées. Pour satisfaire tous les besoins et répondre à toutes les attentes, il faudrait que l'enseignant, à défaut d'être spécialiste de toutes les sciences, ait un minimum de connaissance en tout. Il devrait être à cet effet certes pédagogue, mais aussi un peu psychologue, travailleur social, parent substitut…etc. Cela veut dire que l'enseignant doit être la perfection par essence, du moins, c'est le la qualité idéale que la société attend de lui.

Le sociologue français Emile DURKHEIM (1911), fait émerger au XIXème siècle, la notion de socialisation scolaire pour façonner et fortifier l'individu. Dans son approche, DURKHEIM édifie l'éducation morale à travers la socialisation de l'école au centre de l'apprenance et de la construction de l'individu. Pour lui, « chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus ». A cet effet, chaque société se fixe un certain « idéal de l'homme », de ce qu'il doit être du point de vue intellectuel, physique et moral: cet idéal est le pôle même de l'éducation. Aussi, l'attention de DURKHEIM se pose-t-elle sur l'action socio-pédagogique qui doit imprimer aux enfants les éléments moraux et intellectuels en harmonie avec la structure sociale du moment. L'éducation selon sa vision est l'action "des générations adultes sur celles qui ne sont pas mûres pour la vie sociale" en vue de préparer leur socialisation.

---

[99]CIFALI M., Op. Cit., p.70
[100]http://fr.wikipedia.org/wiki/Instituteur

Cette socialisation dans la théorie de Durkheim se réalise dans une optique conformiste puisque l'élève respecte la norme sous l'autorité du maître. Il ne s'agit plus pour le maitre de « formater » l'élève à son gout ou selon un profil donné mais de faire en sorte que l'élève se forme, à cet effet, le maître doit donner davantage de possibilités à l'élève en vue de la construction de ses apprentissages.

Cette nouvelle donne requiert de l'enseignant des compétences solides. Celles-ci se résument entre autres en aptitudes à concevoir ses enseignements, en compétences à prendre en compte la diversité des élèves, à les évaluer. En outre, la maitrise de la technologie de l'information et de la communication, les compétences à travailler en équipe et à coopérer avec tous les partenaires de l'école, à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former, la compétence à agir de façon éthique et responsable dans le cadre du service public de l'éducation et enfin les compétences disciplinaires et culturelles sont aussi attendues.

L'enseignant devrait faire preuve de conscience professionnelle et respecter des principes déontologiques. Il connaît et fait valoir les principes de la laïcité. Il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles. Il organise des débats et une vie collective réglée, tolérante et fraternelle[101].

Cette nouvelle exigence fait dire à ABOU et GILETTI que l'enseignant doit être : « un magistrat appliquant sans faiblesse un système de règles impersonnelles […], un père aimant qui connaît et traite individuellement les problèmes de chacun de ses élèves, un expert performant dans toutes les techniques pédagogiques, qui enseigne avec efficacité et évalue avec rigueur, un artiste inspiré capable de captiver son auditoire et de lui infuser son enthousiasme.»[102]

Cette pluralité de responsabilités de l'enseignant du primaire, souvent en tensions avec ses limites d'être humain fait exclure à André Robert la possibilité de la rationalisation de la fonction enseignante. A propos, il parle de l'« illusion que l'acte d'enseigner pourrait être complètement rationalisé »[103]En effet, ces nouvelles exigences qui consistent entre autres à mettre l'enfant au centre de son apprenance n'impliquerait-elle pas une confusion du rôle de l'instituteur tant-il est vrai qu'il instaure un amalgame entre pédagogie et pédagogisme ?

---

[101]Marion GRANDEL et al.,*Le rôle de l'enseignant, in http://eurecole.free.fr/spip/IMG/pdf/expose_de_psychologie-_le_role_de_l_enseignant.pdf*
[102]ABOU A., GILETTI M.-J., Op. Cit., p.92
[103]ROBERT A., Quelques aspects des images des enseignants à travers leur presse syndicale, *Recherche et Formation n°21*, INRP, Paris, 1996, p.61

Si l'acte pédagogique consiste à « conduire, mener, accompagner, élever »[104], il est évident que dans l'approche attendue de l'instituteur du XXIème ce concept est dépassé. A cet effet, pour FEYFANT A. (2010), le débat mérite d'être abordé : « L'élève est-il au centre ou à la périphérie ? Quelle est la posologie pour absorber ces fichues connaissances et compétences (savoirs, vous avez dit savoirs) ? ».

En tous les cas, de cette nouvelle vision de l'enseignement et des missions de l'instituteur, DE TREVAREZ, (2008) note une double contrainte pour l'enfant. En effet, selon lui, « le pédagogisme est un ensemble de techniques éducatives issues du rousseauisme et de l'illusion libertaire qui privilégient une idéalisation de l'enfant. Le pédagogisme en considérant que l'enfant est l'artisan de son propre savoir et le maître d'œuvre de son développement, se place au même niveau que l'enfant et limite tout symbole d'autorité éducative ou culturelle. La double contrainte à laquelle est soumis l'enfant, c'est-à-dire d'être un enfant et d'être considéré comme un adulte à la fois, n'est pas étrangère aux résultats que nous connaissons »[105].

En conséquence, l'instituteur apparait de plus en plus comme un artiste et sa fonction comme un domaine de l'incertitude. Il faut chaque jour inventer, créer, à chaque situation une nouvelle approche. Le cadre, les circonstances, le public sont des paramètres à prendre en compte dans sa pratique quotidienne. L'instituteur ne peut pas réussir dans sa mission sans tenir compte de son environnement et des exigences du moment. « Dans la pratique pédagogique se jouent chaque jour des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes : m'oublier pour l'autre ou penser à moi ? Privilégier les besoins de l'individu ou ceux de la société ? Respecter l'identité de chacun ou la transformer ? […] imposer pour être efficace ou négocier longuement pour obtenir l'adhésion ? Sacrifier l'avenir ou le présent ? Mettre l'accent sur les savoirs, les méthodes, l'instruction, ou sur les valeurs, l'éducation, la socialisation ? […] respecter l'équité formelle ou offrir à chacun selon ses besoins ? »[106]

Aucune réponse rationnelle et concluante ne peut être trouvée à aucune de ces questions. Chaque enseignant est appelé à « bricoler » ses propres réponses selon son propre style. Ce sont ces dilemmes qui font dire à FREUD (1937) qu'il s'agirait d'un « métier impossible » au regard entre autres, des conditions d'enseignement, des exigences et des circonstances

[104] http://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie
[105]http://3evoie.org/index.php?option=com_content&view=article&id=610:pedagogisme-sciences-de-leducation-et-philosophie&catid=97:debats&Itemid=135
[106]PERRENOUD P., cité par TARDIF M. et LESSARD C., Op. Cit., p.315

sociales, de la complexité des convictions qui se heurtent etc. En effet, tout se déroule comme si enseigner était une tâche désormais trop ardue.

Quelle tâche pour l'instituteur dans ce contexte ?

Au regard des compétences requises pour la fonction, le travail de l'enseignant, contrairement à certaines allégations profanes est aussi complexe. Pour Marion GRANDEL : « Quand nous pensons au rôle de l'enseignant, et plus précisément du professeur des écoles, nous avons tout de suite en tête « faire la classe ». Or, faire la classe est une tâche complexe. En effet, l'enseignant doit être capable de gérer la classe en posant un cadre, en construisant de la motivation pour ses élèves, et en les évaluant. Au-delà du simple fait de faire la classe, l'enseignant a aussi un rôle au niveau de l'école et autour de l'école. »[107]

Ainsi, selon, Marion G., l'enseignant dans l'exécution de ses tâches doit être essentiellement organisateur, à la limite « manager ». Dans le cadre de la gestion de sa classe, l'enseignant du primaire fait recours à des éléments extérieurs à la classe (programmes pour l'école, loi d'orientation, bulletins et circulaires officiels, règlement intérieur de l'école…) et les données qui sont à sa disposition (connaissances et acquis antérieurs de ses élèves) afin d'affronter les obstacles en vue d'atteindre ses objectifs pédagogiques. Il s'agit de forger un dispositif d'apprentissage adéquat qui permettrait aux élèves de s'épanouir et de devenir autonomes.

Dans cette nouvelle approche, l'enseignant du primaire ne fait plus seulement la classe (au sens de l'organisation matérielle, administrative et pédagogique de la classe), il intervient et accompagne. Aussi, GRANDEL M., relève la nécessité d'élaborer un cadre pour atteindre les objectifs. Il s'agit des conditions qui vont favoriser l'installation d'une atmosphère de travail et d'attitudes favorables aux apprentissages scolaires. Poser le cadre pour GRANDEL, permet donc d'établir un climat de confiance et donne lieu à l'investissement des élèves.

Anne BARRERE[108] répartit et analyse le travail enseignant en six activités principales qui sont : préparer le cours, faire cours, maintenir l'ordre dans la classe, favoriser la participation des élèves, évaluer et adapter le curriculum.

---

[107]Marion GRANDEL et al.,*Le rôle de l'enseignant, in http://eurecole.free.fr/spip/IMG/pdf/expose_de_psychologie-_le_role_de_l_enseignant.pdf*

[108]Voir les chap. II, III et IV de BARRERE A., Les enseignants au travail, L'Harmattan, Paris, 2002

Tardif et Lessard[109] divisent quant à eux les multiples activités de l'enseignant en cinq catégories:

- **les activités avec les élèves :** comprennent l'ensemble des activités faites en rapport et en présence des élèves. Il s'agit de la dispensation de cours, de la surveillance, du tutorat, de l'organisation d'activités parascolaires, etc. Ces activités sont essentiellement au cœur de l'apprentissage des apprenants. C'est notamment à travers elles que les élèves assimilent les notions objets de l'enseignement.

Activité fondamentale de ce groupe, la dispensation des cours constitue la préoccupation majeure de l'enseignant à cette étape. Les principales interrogations s'articulent autour de l'objet du message et comment le faire passer : Comment faire pour que le cours puisse atteindre l'objectif de la leçon dans les limites temporelles prévues pour celle-ci ? Comment susciter la participation des élèves et gérer la participation de sorte que, sans trop frustrer l'envie de s'exprimer, ils puissent échanger et dialoguer, sous la supervision de l'enseignant ? Comme on le constate, cette activité représente une étape charnière dans l'apprentissage des élèves du fait qu'elle instaure la confiance, aussi, de sa bonne gestion dépend l'atteinte des objectifs de l'enseignant. D'où la nécessité pour lui d'avoir un grand pouvoir sur lui-même et sur sa classe ainsi qu'une conscience aiguë de l'objectif à atteindre et des différents moyens mis en œuvre, des intérêts et des rythmes variés des élèves, des différences manifestées dans leur façon d'approcher l'objectif de la leçon et des tensions qui naissent à l'intérieur du groupe-classe.

- **les activités pour les élèves :** regroupent les activités menées en amont, en marge et en aval du contact direct avec les élèves. Il s'agit de l'assemblage du matériel nécessaire à la préparation des cours et de leur préparation proprement dite, de la correction des évaluations, des rencontres avec les parents, etc. Ces activités en prélude aux activités directes avec les élèves sont nécessaires à leur bon déroulement. Elles visent à préparer l'instituteur à affronter les élèves dans les conditions de faciliter leurs apprentissages.

Activité principale de ce noyau, la préparation des cours constitue le souci premier de l'enseignant du primaire. Elle se subdivise en deux parties essentielles : la préparation lointaine qui consiste à confectionner et à apprêter tous les documents pédagogiques indispensables à la pratique de la classe et, la préparation immédiate qui suppose pour le maître de prévoir pour chaque jour et par écrit ce qu'il faut apprendre aux enfants et comment

[109]TARDIF M., LESSARD C., Op. Cit., p.141

le leur apprendre. Aussi, la préparation des cours suscite des interrogations. Par quoi commencer, comment organiser le cours, selon quelle progression, quelle démarche entreprendre pour se faire comprendre sont entre autres les préoccupations qui taraudent l'enseignant.

- **les activités avec et pour les collègues :** constituent une occasion et un cadre d'échanges-conseils et de mutualisation des approches pédagogiques. Ces activités sont également l'occasion de porter soutien aux collègues en difficultés ou de recueillir leur appui en cas de besoin, c'est un cadre coopératif, de mutualisation et d'entraide.
- **les activités de formation et de développement professionnel :** Elles s'organisent autour des journées pédagogiques, formation officielle/personnelle. C'est une occasion de renforcement des capacités à laquelle les enseignants s'engagent librement en vue d'améliorer leurs compétences selon les objectifs qu'ils se fixent.
- **les activités liées à l'organisation scolaire :** Elles s'articulent autour des conseils de classe, de la participation à différents comités, de la coordination et conseil pédagogiques. Elles constituent l'occasion entre enseignants ou enseignants et partenaires du cadre scolaire d'échanger sur les problèmes auxquels ils font face.

Comme on le constate, les tâches de l'instituteur de nos jours sont plus nombreuses et diversifiées. Elles sont toutes aussi importantes les unes que les autres et ne se prêtent nullement à l'application aveugle d'une recette quelconque.

Ces tâches doivent être gérées selon le contexte d'enseignement, selon l'itinéraire particulier de l'enseignant et son rapport à ses élèves, à sa discipline, à son métier et à l'environnement de l'école. En outre, il convient de prendre en compte la personnalité et les compétences qui caractérisent l'enseignant. En effet, les choix et les comportements de l'enseignant dépendent autant de ses connaissances (disciplinaires et curriculaires, psychopédagogiques et didactiques, connaissance des finalités du système scolaire et des nouvelles technologies, etc.), que de ses compétences en gestion de classe et en relations humaines et de ses « aptitudes et attitudes propres à faciliter l'apprentissage chez les élèves : respecter les élèves,

habiletés communicationnelles ; capacité d'empathie, esprit d'ouverture aux différentes cultures et minorités…»[110]

A l'enseignement au sens classique, la simple transmission des connaissances, de nos jours, s'ajoutent « des tâches administratives, l'animation, la gestion des conflits, l'orientation, le travail en équipe, les activités pluridisciplinaires décrites par certains comme l'apparition de nouvelles heures de cours au détriment du programme »[111] Ce qui fait dire à Eric DELAMOTTE que : « Fondamentalement, et toutes les enquêtes le prouvent, que demandent les apprenants aux enseignants ? D'être compétents certes, mais surtout de faire preuve de qualités de cœur : qu'ils soient justes, qu'ils soient compréhensifs, qu'ils soient capables d'établir une relation authentique en étant capables de jeter le masque, ne serait-ce que de temps en temps. »[112]

Aussi, le travail de l'instituteur, aujourd'hui plus que jamais, c'est de bousculer des valeurs construites et défendues par les sociétés et assimilées par les apprenants, c'est modifier, parfois, ce à quoi ils tiennent le plus. Ce qui implique de l'instituteur un engagement sans limite du fait que l'action pédagogique n'est jamais sûre d'arriver à ses fins et que, le succès et l'efficacité de son travail dépendent du pouvoir qu'il a à convaincre et en partie de l'intérêt que le groupe apprenant porte à sa personnalité et à son œuvre. Ce qui suppose une complicité permanente, une interaction avec les élèves et exige de l'instituteur des talents entre autres de communicateur et de metteur en scène, d'acteurs et de personnalités parfois opposées et diverses.

Enfin, cette évolution met en lumière le passage d'un statut de l'enfant, jadis « objet » que l'on façonne, à celui de sujet dont il convient dès ses plus jeunes années de prendre en compte la personnalité. Aussi, selon Jacques LAGARRIGUE (1997) d'une relation de type paternel, on passe à une relation davantage axée sur le groupe de pairs au sein duquel l'élève devient acteur dans la construction de ses savoirs et de sa citoyenneté à partir des interactions qu'il développe avec ses camarades, relation où le maître se positionne alors en personne ressource.

---

[110]TARDIF M., LESSARD C. MUKAMURERA J., Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant, *Education et francophonie, Revue scientifique virtuelle*, www.acelf.ca/revue/, Vol. XXIX, N°1, printemps 2001, Québec

[111] OBIN, J-P, Etre enseignant aujourd'hui, *les paradoxes de l'enseignement français*, Hachette, 2011, P. 45

[112]DELAMOTTE E., Le chef d'établissement et l'aide-éducateur, *Questions de Recherches en Education, Le Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen*, INRP, Paris, 1999, p.67

L'instituteur, véritable modèle identificatoire offert aux enfants doit afficher une conduite irréprochable. La mission de l'instituteur de ce fait est présentée comme une tâche exigeant « beaucoup de dévouement, d'abnégation, le don total de toutes ses forces physiques, intellectuelles et morales »[113].

De ce qui précède, les exigences de l'évolution et la multiplicité de la demande communautaire et sociale en termes d'éducation ont relégué chez l'enseignant au second plan, le droit et le plaisir de se former. Toutefois, au regard de cette nécessité, ADORNO (1984) attire l'attention : « Des transformations importantes supposent des recherches sur la formation des maitres. Il faudra en particulier voir jusqu'à quel point la notion de nécessité scolaire réprime la liberté et la formation de l'esprit. Cela apparait dans l'hostilité pour le travail intellectuel de certaines administrations scolaires, qui font systématiquement obstacle au travail scientifique des enseignants, les ramène constamment au niveau le plus bas, et se méfie de ceux qui, comme ils aiment à dire, veulent aller plus haut ou ailleurs. Cette hostilité dont sont victimes les enseignants ne se répercute que trop facilement sur leur comportement à l'égard des élèves. »[114]

Pour faire face à cette préoccupation, estime-t-il, « Dans la formation des maitres déjà, il faudra surtout traiter les points névralgiques, au lieu d'orienter cette formation en fonction des tabous en vigueurs »[115]

---

[113] LAGARRIGUE J, évolution des conceptions de la morale professionnelle des instituteurs à travers différentes éditions du code soleil in http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-etformation/RR024-03.pdf

[114] ADORNO T W, *le métier d'enseignant frappé d'interdit*, Modèles critiques, traduit l'allemand par M. JIMENEZ et E. KAUFHOLZ, Payot, Paris, 1984, P. 203

[115] Idem

Conclusion

La finalité du travail de l'instituteur est de contribuer à la construction de la personnalité de l'enfant à travers ses enseignements et selon les missions que la société lui assigne. Aussi, l'instituteur fort de ses connaissances et de ses aptitudes, met en scène une situation d'apprentissage dans lequel l'élève joue un rôle aussi important qui vise à lui transférer les connaissances nécessaires.

Nous retiendrons pour l'essentiel que le métier d'instituteur a évolué avec le temps et les tâches (nature, spécificité, diversité…). D'une action didactique, magistrale qui considérait à la limite l'enfant comme un « terrain inculte » à cultiver, l'activité de l'instituteur de nos jours a nettement évolué et est fondamentalement construite dans une logique de dialogue permanent entre prescription de la noosphère[116] et production individuelle du praticien. Cela exige donc de lui la prise en compte de l'environnement social et l'établissement d'une scène de jeux d'acteurs comme approche pédagogique avec l'enfant afin de mettre ce dernier au centre de son apprenance.

Cette nouvelle dynamique requiert de l'instituteur dans un contexte d'évolution permanente, de connaissances solides et actualisées. Cette forme particulière de connaissances qui s'apparente au savoir savant[117] justifierait-elle le nécessaire retour en formation notamment à l'université ?

---

[116] La noosphère, selon la pensée de Vladimir Vernadsky[1] et Pierre Teilhard de Chardin, désigne la « sphère de la pensée humaine ».

[117] Selon Y. LEZIART in http://visio.univ-littoral.fr/revue-staps/pdf/275.pdf, les savoirs savants sont des savoirs qui respectent dans leur élaboration, des caractères (dépersonnalisé, décontextualisé, ordonné par les problèmes rencontrés, syncrétisés) qui leur confèrent une reconnaissance par la communauté scientifiques.

Les grands problèmes auxquels les enseignants se heurtent sont les suivants :

• La condition des enseignants se détériore, ce qui décourage les personnes compétentes — les « bons » candidats — d'entrer dans la profession. Certains étudiants des établissements de formation pédagogique ne sont pas réellement motivés, l'enseignement étant leur dernier choix lorsqu'ils se présentent à l'examen d'entrée. Ils n'ont pas l'attitude et la foi voulues pour être de bons enseignants. Certains s'inquiètent du nombre limité des postes disponibles et de la modicité des traitements par rapport à d'autres professions.

• Les enseignants sont mal payés et surchargés de travail. Perfectionnement n'est pas synonyme d'avancement et le moral de la profession s'en ressent. Certains enseignants travaillent au noir pour arrondir leurs fins de mois. Leur fierté du travail bien fait s'émousse. En conséquence, la société les respecte moins, dans la mesure où leur comportement laisse parfois à désirer.

• Aucun effort sérieux et systématique n'est fait pour mettre en œuvre des programmes de perfectionnement des enseignants. Aussi constate-t-on chez les enseignants en poste une tendance à la baisse du niveau des connaissances, de l'aptitude à les transmettre et du professionnalisme.

Source: ***Détérioration de la condition des enseignants en Thaïlande,***
Development of education, p. 23-24, Bangkok, Ministry of Education, 1996.(Rapport national présenté lors de la 45e session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, 1996.)

Chapitre 4 : Etre enseignant du primaire au Burkina Faso : conditions d'accès et trajectoires professionnelles

Le diplôme exigé pour accéder au corps des instituteurs au Burkina Faso demeure à la rédaction de notre thèse, le Brevet d'études du premier cycle (BEPC)[118]. Le minimum d'âge requis pour y accéder est de 18 ans et le maximum 37. Jeunes à leur entrée en fonction, les instituteurs ont la possibilité d'évoluer dans leurs corps. Dans le présent chapitre, nous exposerons successivement, les statuts des enseignants du primaire les possibilités d'évolution dans leur carrière(I). Puis, nous analyserons les conditions dans lesquelles ils exercent leur métier à travers les avantages et les contraintes auxquels ils font face (II).

[118]Il est envisagé dans le cadre de la mise en œuvre du plan de développement sectoriel de l'éducation de base adopté en conseil de ministre le 1er août 2012, le passage au baccalauréat à l'horizon 2015

I. Engagement dans le métier et carrière

Le corps des enseignants du primaire du Burkina Faso comporte 5 emplois. Il s'agit de l'emploi des instituteurs adjoints, des instituteurs adjoints certifiés, des instituteurs, des instituteurs certifiés et des instituteurs principaux. Mais au terme de l'entrée en vigueur du décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 4 août 2006, portant organisation des emplois spécifiques du Ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation, les emplois d'instituteurs adjoints et d'instituteurs sont en voie d'extinction[119], aussi, il n'est plus procédé à des recrutements dans ces emplois.

En outre, sur concours, les enseignants du primaire au Burkina Faso ont vocation à accéder aux emplois des encadreurs pédagogiques et des gestionnaires administratifs et financiers de l'éducation. Il s'agit à ce niveau des emplois de conseillers pédagogiques itinérants, des inspecteurs de l'enseignement du premier degré, des attachés d'administration scolaire et universitaire et des attachés d'intendance scolaire et universitaire, des conseillers d'administration scolaire et universitaire, des conseillers d'intendance scolaire et universitaire et des conseillers d'éducation.

Aux termes du décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 4 août 2006[120]les emplois d'instituteurs adjoints, d'instituteurs adjoints certifiés, d'instituteurs et d'instituteurs certifiés deviennent des emplois permanents de contractuels (c'est-à-dire régis par un contrat reconductible par tacite reconduction) alors que tous les autres emplois demeurent des emplois de fonctionnaires.

I.1. Recrutement et attributions des enseignants du primaire du Burkina Faso

Pour faire face au besoin en personnel enseignant du primaire, il est organisé périodiquement (annuellement très souvent) des recrutements. Après leur recrutement, les candidats reçoivent une formation avant d'être affectés dans les classes où des missions leur sont assignées.

[119]Les instituteurs adjoints et instituteurs étaient recrutement recrutés respectivement sur la base du BEPC et du BAC et affectés sans formation professionnelle initiale. Le décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 4 août 2006 met fin au recrutement dans ces emplois

[120] Décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 4 août 2006, portant organisation des emplois spécifiques du Ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation

I.1.1.Du recrutement

En rappel, aux termes du décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 4 août 2006, portant organisation des emplois spécifiques du Ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation, les emplois d'enseignants prévus sont : les instituteurs adjoints certifiés, les instituteurs certifiés et les instituteurs principaux. Aussi, il n'est plus procédé au recrutement aux emplois d'instituteur adjoint et d'instituteurs (préalablement recrutés sur la base du BEPC et du Baccalauréat et envoyés dans les classes sans formations). Toutefois, les instituteurs adjoints et les instituteurs encore en poste continuent à exercer et peuvent progresser dans leur carrière sur la base des concours professionnels prévus à cet effet.

Du fait de ce qui précède, ces deux emplois ne sont pas pris en compte dans la présente analyse.

Contractuels permanents au terme de la Loi, les instituteurs adjoints certifiés, les instituteurs certifiés évoluent dans la grille des contractuels de la Fonction publique alors que les instituteurs principaux se retrouvent dans la grille des fonctionnaires.

Les instituteurs adjoints certifiés sont recrutés parmi les candidats titulaires du Diplôme de Fin d'Etudes des Ecoles Nationales des Enseignants du primaire (DFE/ENEP)[121] ou de tout autre diplôme reconnu équivalent. Ils sont classés à leur prise de service dans la 3ème catégorie, échelle A du régime applicable aux emplois et aux agents de la Fonction publique.

En outre, l'accès à l'emploi d'instituteurs adjoints certifiés est ouvert aux instituteurs adjoints (encore en fonction) admis aux épreuves pratiques et orales du Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP).

Les instituteurs certifiés sont recrutés par concours directs parmi les titulaires du Certificat d'aptitude pédagogique (CAP) ou de tout autre diplôme équivalent. Cet emploi est également ouvert par concours professionnel aux instituteurs (encore en fonction) et instituteurs adjoints certifiés ayant subi avec succès les épreuves écrites, pratiques et orales du Certificat d'aptitude pédagogique. Ils sont reclassés dans la 2ème catégorie, échelle A.

[121] L'admission à l'ENEP est conditionnée à l'obtention du brevet de l'enseignement du premier cycle

Enfin, fonctionnaires titulaires de catégorie A échelle 3, les instituteurs principaux sont recrutés parmi les élèves instituteurs principaux titulaires du certificat supérieur d'aptitude pédagogique (CSAP) de l'Ecole normale supérieure[122] ou de tout autre diplôme reconnu équivalent.

I.1.2.Des attributions

Les instituteurs certifiés, en plus des tâches spécifiques qui leur sont assignées : enseigner dans les écoles d'application ou écoles annexes, encadrer les élèves maîtres des Ecoles nationales des enseignants du primaire en stage pratique, participer au recyclage et à la formation des enseignants, partagent les mêmes attributions que les instituteurs adjoints certifiés. Ces attributions se déclinent ainsi qu'il suit :

- Enseigner et éduquer dans les structures formelles et non formelles d'éducation de base, exécuter les curricula en vigueur dans le secteur de l'éducation de base,
- Elaborer et mettre en œuvre les plans d'amélioration individuels (PAI) de sa classe,
- Participer à l'élaboration, à la mise en œuvre, et à l'évaluation du plan d'amélioration collectif (PAC) de l'école,
- Tenir à jour un cahier de préparation des cours
- Exécuter les instructions officielles
- Exécuter les activités péri, para et post-scolaires
- Evaluer les apprentissages conformément aux textes en vigueur,
- Tenir à jour les registres et affichages règlementaires ou tout autre document administratif
- Participer à la mobilisation sociale (sensibilisation et mobilisation des populations sur instruction de la hiérarchie à l'occasion de circonstances particulières : campagnes de scolarisation, de vaccinations…)

[122]L'accès à l'Ecole normale supérieure pour la formation d'instituteur principal se fait par concours professionnel ouvert aux instituteurs certifiés titulaires du baccalauréat et remplissant les conditions exigées. La durée de la formation est de 9 mois

Les instituteurs principaux quant à eux, sont chargés de :

- Animer les groupes d'animation pédagogique
- Effectuer les visites de classe
- Apporter un appui conseil aux enseignants dans l'élaboration et la mise en œuvre des plans individuels et collectifs
- Encadrer les élèves maîtres des ENEP en situation de stage pratique
- Former et recycler les animateurs des centres permanents d'alphabétisation et de formation
- Superviser l'évaluation dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation
- Contribuer à la formation continue et au recyclage des enseignants
- Enseigner dans les écoles d'application ou écoles annexes
- Participer à la mobilisation sociale

I.2. Le plan de carrière dans la fonction

Nous l'avons vu plus haut, l'accès aux Ecoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) pour prétendre à la sortie à un emploi d'instituteur est conditionné par l'obtention du Brevet d'enseignement du premier cycle (BEPC). En perspective, il est envisagé dans le cadre de la mise en œuvre du PDSEB, le passage au baccalauréat pour le recrutement des enseignants du primaire à partir de 2015. En ce qui concerne le plan de carrière des enseignants du primaire du Burkina Faso, on rencontre des emplois à qualification professionnelle, des emplois administratifs et décisionnels et les responsabilités politiques.

I.2.1. Les postes à qualification

Au nombre des emplois à qualification, on peut noter : l'emploi de Conseiller pédagogique itinérant, d'inspecteur de l'enseignement du premier degré, d'attaché d'administration scolaire et universitaire, d'attaché d'intendance scolaire et universitaire, de conseiller d'administration scolaire et universitaire, de conseiller d'intendance scolaire et universitaire et de conseiller d'éducation.

Il convient de relever que si l'accès à ces emplois est ouvert aux enseignants du primaire, une fois admis, ces derniers cessent d'être enseignants.

Les conseillers pédagogiques itinérants et les inspecteurs de l'enseignement du premier degré sont couramment appelés encadreurs pédagogiques du fait du rôle d'encadrement pédagogique des enseignants qu'ils assument comme fonction première.

Cependant, en plus des tâches d'encadrement pédagogique, l'inspecteur de l'enseignement du premier degré en tant que cadre de conception est chargé entre autres de :

- Participer à la conception des outils pédagogiques
- Contribuer à la définition, à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative
- Contribuer à la conception et au suivi des projets, plans et programmes de développement de l'éducation de base
- Concevoir des projets de recherche action en éducation
- Concevoir des plans et stratégies de formation initiale et continue des enseignants

Les emplois de conseillers pédagogiques et d'inspecteur d'enseignement du premier degré sont des emplois de fonctionnaires[123].

Classés dans la catégorie A, échelle 2, les conseillers pédagogiques itinérants se recrutent sur titre parmi les élèves conseillers pédagogiques itinérants, titulaires du Certificat d'aptitude aux fonctions de conseillers pédagogiques itinérants de l'Ecole normale supérieure de l'Université de Koudougou ou de tout autre diplôme reconnu équivalent.

L'accès à l'Ecole normale supérieure de l'Université de Koudougou pour la formation de Conseillers pédagogiques itinérants est ouvert uniquement par voie de concours professionnel aux instituteurs principaux titulaires du baccalauréat ou de la licence. Il est en outre ouvert aux instituteurs certifiés titulaires de la licence[124]. Dans les deux cas des conditions d'ancienneté sont exigées. Ainsi, les candidats Instituteurs principaux doivent justifier d'une ancienneté de cinq ans dans l'administration dont trois ans dans l'emploi d'Instituteur principal s'ils sont titulaires du baccalauréat. Par contre, s'ils sont titulaires de licence, l'ancienneté dans l'emploi d'Instituteur principal est ramenée à deux ans.

[123] En rappel, les fonctionnaires bénéficient dès leur intégration d'un CDI alors que les contractuels sont régis par un Contrat à Durée Déterminée
[124] Mesure transitoire

Les candidats instituteurs certifiés titulaires d'une licence, doivent eux, justifier d'une ancienneté de cinq ans dans l'administration dont trois ans dans l'emploi d'instituteur certifié.

Cadres supérieurs de conception, les inspecteurs de l'enseignement du premier degré sont également des fonctionnaires titulaires classés dans la catégorie A, échelle 1.

Peuvent y être reçus, les élèves inspecteurs de l'enseignement du premier degré titulaires du Certificat d'aptitude à l'inspectorat du premier degré (CA/IEPD) de l'Ecole normale supérieure de l'Université de Koudougou ou de tout autre diplôme reconnu équivalent[125].

Tout comme les conseillers pédagogiques itinérants, l'accès à l'Ecole normale supérieure de l'Université de Koudougou pour la formation des inspecteurs de l'enseignement du premier degré est ouvert uniquement par voie de concours professionnel. Peuvent y prendre part les conseillers pédagogiques itinérants et à titre transitoire les instituteurs principaux, les instituteurs certifiés titulaire d'une licence, les professeurs de Collège d'enseignement général certifiés tous remplissant des conditions d'ancienneté et de capacité précises.

En sus de ces emplois à qualification d'encadreurs pédagogiques, les instituteurs adjoints certifiés peuvent prétendre par voie de concours professionnels aux emplois d'Attaché d'administration scolaire et universitaire et d'Attachés d'intendance scolaire et universitaire.

Les concours de conseillers d'administration scolaire et universitaire et de conseillers d'intendance scolaire et universitaire sont eux ouverts aux instituteurs certifiés. En outre, depuis 2008, l'ouverture du corps des attachés d'éducation et des conseillers d'éducation. Les instituteurs adjoints certifiés et les instituteurs certifiés exerçant en qualité de surveillants dans les établissements secondaires publics (lycées et collèges) peuvent prétendre à ces emplois par voie de concours professionnels.

Toutefois, l'accès aux concours pour ces différents emplois tout comme les emplois des encadreurs pédagogiques obéit également à des conditions d'ancienneté.

En plus, les candidats au concours des attachés d'administration scolaire et universitaire, attachés d'intendance scolaire et universitaire doivent être des instituteurs certifiés titulaires du baccalauréat et doivent en outre, justifier d'une ancienneté de cinq ans dans l'administration dont trois ans dans leurs emplois respectifs.

---

[125] En retenant la mention ''ou tout autre diplôme reconnu équivalent'', le législateur n'a pas voulu être exclusif. Cette clause pourrait permettre de prendre en compte ceux qui se seraient formés à l'extérieur dans le même domaine

A ce titre, les diplômes académiques tels le baccalauréat et la licence de plus en plus exigés par les arrêtés d'ouvertures facilitent l'accès à ces concours en réduisant le nombre d'années d'ancienneté dans certains cas.

Il convient aussi de noter que l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement primaire aussi bien privé que public obéit aux mêmes textes règlementaires officiels[126]. Toutefois, en ce qui concerne le recrutement et la gestion du personnel enseignant, le privé semble se donner trop de libertés vis-à-vis des conditions de recrutement notamment en ce qui concerne la qualification, de la carrière et la rémunération des enseignants.

A ce titre, selon M. KOURAOGO, chef de service à la Direction de l'enseignement de base privé, « biens d'enseignants du privé exercent sans le titre de capacité requis. Par ailleurs des promoteurs des écoles primaires privées en dehors de celles confessionnelles n'ont pas de plan de carrière pour leurs enseignants, ce qui ne participe pas à fidéliser et à sécuriser leurs emplois. Enfin, en ce qui concerne les rémunérations, les instituteurs des écoles privées, encore plus que ceux du public s'estiment très mal rémunérés. » En effet, beaucoup sont encore payés en deçà du SMIG[127] (qui s'élève à 32 268 FCFA soit environ 49 euros) et, selon une étude de la direction de l'enseignement de base privé parue en 2007, plus de 90% des instituteurs du privé ne sont pas déclarés à la caisse nationale de sécurité sociale (par conséquent ne sont pas assujettis à la cotisation sociale) et de fait, ne peuvent prétendre à une pension retraite.

Cela fait dire à Marc SAWADOGO, enseignant dans une école privé de Ouagadougou que : « beaucoup de promoteurs d'écoles privées au Burkina Faso sont esclavagistes. Ils exploitent les braves jeunes enseignants qu'ils cantonnent dans la misère. Certains collègues n'ont même pas 15 000 francs cfa (soit 22 euros 80) par mois. Nos congés scolaires et les vacances ne sont pas payés. Les conditions de travail sont très précaires et il n'y a personne pour nous défendre. Victimes que nous sommes, nous n'osons pas nous plaindre de crainte de nous trouver dans la rue à tout moment. Dans un contexte de chômage accru, ça semble être le moindre mal, on s'en contente dans la douleur attendant les jours meilleurs. Nous sommes

[126] Il s'agit notamment de la Loi n°013/AN du 28 avril 1998 portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la fonction publique, ensemble ses modificatifs et le décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MFB du 4 août 2006 portant organisation des emplois spécifiques du Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation

[127] Salaire minimum interprofessionnel garanti

exploités comme des esclaves des siècles passés et les syndicats et l'état semblent impuissants »[128]

Enfin, au titre du public, il convient de signaler le recours il y a quelques années de cela à des opérations spéciales de recrutement d'enseignants du primaire. Ces enseignants recrutés niveau BEPC ou Baccalauréat, directement ou à travers le Service national pour le développement (SND)[129] et insérés dans l'enseignement sans formation professionnelle au préalable ont contribué à atténuer le déficit en personnel enseignant.

I.2.2.Les postes administratifs et décisionnels

Les responsabilités administratives auxquelles les enseignants du primaire (ou ayant connu des promotions dans leur carrière) peuvent prétendre sont diverses. On peut citer :

- la fonction de directeur d'école primaire ouverte aux instituteurs adjoints certifiés, aux instituteurs certifiés et aux instituteurs principaux
- La fonction de chef de circonscription d'enseignement de base ouverte aux inspecteurs d'enseignement du premier degré
- Les fonctions de directeur provincial et régional de l'enseignement de base et de l'alphabétisation auxquelles peuvent prétendre les inspecteurs, les conseillers d'administration et d'intendance scolaire et universitaire

En outre, les enseignants du primaire peuvent être appelés à assumer des responsabilités au niveau des DPEBA, des DREBA des CEB ainsi qu'au niveau des directions et des services centraux du ministère. Par ailleurs, ils peuvent être appelés dans d'autres ministères pour des besoins spécifiques[130].

L'engagement dans le corps des enseignants du primaire ainsi que les perspectives de carrière peuvent se schématiser ainsi que le montre le tableau qui suit.

[128]Entretien du 8 septembre 2011 à Ouagadougou
[129]Initialement service militaire
[130]Tout récemment encore, ils étaient plus de la centaine à assumer les fonctions de préfet et de Haut-commissaire de département et de province au compte du Ministère de l'administration territoriale et de la sécurité

Tableau 14 : Conditions d'accès et perspectives d'évolution dans le corps enseignants du primaire

Corps	Fonction	Conditions d'accès	Autres Perspectives
Instituteur Adjoint (IA)	Enseignant dans les écoles primaires ou les établissements préscolaires	Sur concours direct dont le niveau de recrutement est le BEPC	Corps en voie d'extinction
Instituteur Adjoint Certifié (IAC)	Enseignement dans les écoles primaires ou les établissements préscolaires. Tenue de classe d'application. Direction d'école	Être sortant de l'ENEP et titulaire du CEAP Ou Être titulaire en qualité d'IA et avoir réussi le CEAP.	-Attachés d'administration scolaire et universitaire -Attachés d'intendance scolaire et universitaire -Attachés d'éducation
Instituteur (I)	Enseignement dans les écoles primaires ou les établissements préscolaires.	Sur concours direct dont le niveau de recrutement est le Baccalauréat.	Corps en voie d'extinction
Instituteur Certifié (IC)	Enseignement dans les écoles primaires ou les établissements préscolaires. Tenue de classe d'application. Direction d'école	Sur concours direct niveau CAP si âgé au plus de 35 ans ou Être IAC ou I titulaire et avoir 3 ans de service dans ce corps et avoir réussi au CAP	Conseillers d'administration scolaire et universitaire Conseillers d'intendance scolaire et universitaire Conseillers d'éducation
Instituteur Principal (IP)	Enseignement dans les écoles annexes et d'application. Animation au niveau des unités pédagogiques. Direction d'école ordinaire, annexe ou d'application	Sur concours professionnel parmi les IC et à l'issue d'une formation d'une année sanctionnée par le CSAP	-conseillers pédagogique itinérant -Inspecteurs d'enseignement du premier degré
Conseiller Pédagogique Itinérant (CPI)	Encadrement pédagogique des enseignants. Formation et recyclage des enseignants. Enseignement dans les ENEP	Sur concours professionnel parmi les IP ayant exercé trois ans dans la fonction. Titularisé à l'issue d'une formation de deux ans à l'ECAP sanctionnée par le CAF/CPI.	-Inspecteurs d'enseignement du premier degré
Inspecteur de	Recherche fondamentale et	Sur concours	

l'Enseignement du Premier Degré (IEPD)	appliquée. Étude des programmes, horaires et instructions officielles. Formation et recyclage du personnel enseignant et d'encadrement. Contrôle pédagogique et administratif des écoles. Enseignement dans les ENEP et à l'ENS. Direction des ENEP, des DPEBA, des DREBA	professionnel parmi : - les CPI ayant exercé trois ans dans la fonction. - les IC ayant 10 ans de fonction dans ce corps. - les IC et les IP titulaires d'une licence. Titularisé à l'issue d'une formation de deux ans à l'ECAP sanctionné par le CAF/IEPD	-
Conseillers d'administration scolaire et universitaire (CASU)	Conception de textes législatifs et règlementaires en relation avec la gestion du système éducatif. Contribution à la définition, à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative. Conception, mise en œuvre et évaluation des projets, plans et programmes des structures éducatives. Participation à l'élaboration des stratégies de financement de l'éducation. Participation à l'élaboration du plan de formation continue des ressources humaines	-Concours aux titulaires de licence ou équivalent. -concours professionnels ouvert aux attachés d'administration scolaire et universitaire remplissant les conditions en vigueur et titulaire du baccalauréat. -concours professionnels ouvert à titre transitoire aux instituteurs certifiés remplissant les conditions requises et titulaires du baccalauréat	-
Conseillers d'intendance scolaire et universitaire (CISU)	Conception d'outils d'exécution et de suivi du budget des services. Gestion du patrimoine des services. Conception, mise en œuvre et évaluation des projets, plans et programmes des structures éducatives. Participation à l'élaboration des stratégies de financement de l'éducation. Participation à l'élaboration du plan	-Concours aux titulaires de licence ou équivalent. -concours professionnels ouvert aux attachés d'administration scolaire et universitaire remplissant les conditions en	-

	de formation continue des ressources humaines. Conservation des fonds, valeurs et documents comptables. Assurance du plan de suivi de trésorerie	vigueur et titulaire du baccalauréat. -concours professionnels ouvert à titre transitoire aux instituteurs certifiés remplissant les conditions requises et titulaires du baccalauréat	
Conseillers d'éducation (CE)	- coordination des activités de surveillance ; - veiller à l'application des décisions administratives, pédagogiques et disciplinaires au niveau des élèves ; - participer à la confection des emplois de temps ; - apprécier les justifications des absences des élèves ; - veiller au traitement et à la conservation des documents relatifs à la scolarisation des élèves (dossiers, livrets scolaires, registres matricules et registres de notes, fiches statistiques) ; - participer à l'organisation des examens scolaires ; - participer à la gestion de la vie scolaire ;	-Concours professionnel ouvert aux attachés d'éducation titulaires du baccalauréat, -Par concours direct au titulaire de la licence	-

Il convient de noter que l'évolution à travers ces corps devient de plus en plus compétitive du fait du nombre sans cesse croissant des candidats. Pour y parvenir, les postulants doivent se former conséquemment.

I.3. les enseignants du primaire au Burkina Faso face au choix de leur carrière

Le mot carrière selon le dictionnaire Hachette renvoie « au chemin sur lequel on s'engage », « une profession, activité impliquant une série d'étapes… ». Vu sous cet angle et au sens où l'emploient en général les cadres selon Céline DELCROIX, ce mot n'est pas significatif pour les enseignants. En effet, « la profession enseignante offre peu de perspectives de carrière au sens classique du terme car l'éventail des positions auxquelles les individus peuvent prétendre

est étroitement limité. Il s'agit le plus souvent de postes administratifs (inspecteur-trice ou chef d'établissement) qui entraînent la perte de contact avec les élèves »[131]

Ainsi au Burkina Faso, au-delà de l'emploi des instituteurs principaux, les autres emplois de l'enseignement primaire tels que nous les avons analysés ci-dessus s'inscriraient dans une logique de ce que l'on pourrait décrire comme « fausse carrière ».

En effet, si l'on admet avec Céline DELCROIX que l'emploi d'instituteur suppose un contact direct avec les élèves, les emplois prévus dans la carrière tels les CASU, les CISU les inspecteurs … éloignent les promus de cette complicité avec les apprenants. En conséquence, ces derniers cessent d'être instituteurs.

Interrogés sur la perspective de leur carrière les réponses de nos interviewés sont diversifiées.

Maria, (45 ans) ne voit pas d'autre carrière que celle d'institutrice : « Pour moi, c'est un peu compliqué, je suis à ma 26ème année de service et quand je me suis engagée en tant que jeune institutrice j'avais envie de progresser jusqu'à l'inspectorat. Mais avec les différentes affectations de mon mari, j'ai dû le suivre chaque fois qu'il partait. En plus les charges du foyer ne m'ont pas permis de poursuivre. Actuellement j'ai de grands enfants et ne me vois plus dans une école professionnelle pour suivre des cours. Je crois que mon poste d'institutrice bien que contraignant est aussi très intéressant. Avec le temps je suis attachée aux élèves et n'imagine plus ma vie professionnelle sans eux. Rien qu'à les voir le matin j'oublie les autres préoccupations. Avec le temps je crois que c'est le seul métier où je peux bien me retrouver. Le bruit des classes, le sourire des enfants me suffisent. En tous les cas, je suis à un âge où je ne me pose plus de question ; qu'est-ce que je pourrai faire d'autres à l'âge que j'ai, c'est un peu trop tard pour se réorienter, je ne sais pas, je ne vois pas du tout ? Non je me plais où je suis et j'y prendrai ma retraite si je n'ai pas de problèmes de santé je l'espère…».

Si notre interviewée insiste sur l'amour qu'elle a pour les enfants pour rester dans sa position d'institutrice, il apparait dans son discours que le temps a contribué à lui imposer ce choix. En effet, si Maria ne se sentait pas contrainte par l'âge elle donnerait probablement une chance à sa carrière. Aussi son choix apparait comme une résignation et cela semble évident quand elle

[131] DELCROIX C, PROFESSEUR-E-S DES ECOLES : CARRIERES ET PROMOTIONS. Les identités professionnelles sexuées des enseignant-e-s du premier degré, Thèse doctorat Dir. Nicole MOSCONI, Université Paris X- Nanterre, 2008

dit : « qu'est-ce que je pourrais faire d'autres à l'âge que j'ai, c'est un peu trop tard pour se réorienter, je ne sais pas, je ne vois pas du tout ? »

Pour Seyni, « le métier d'instituteur est très contraignant et peu apprécié. C'est un métier d'engagement et de don de soi mais surtout absorbant. Je m'y suis engagé pour certes des raisons pécuniaires mais également par amour pour les enfants. Mais après 10 ans d'exercice, je suis totalement épuisé, j'ai envie de me tirer pour ne pas craquer et la seule ouverture c'est réussir aux concours professionnels ».

De l'analyse des propos de l'interviewé, on retient qu'il n'avait pas de connaissances avérées sur les missions de l'instituteur avant son engagement. S'il prétend aimer les enfants, on voit qu'il n'est pas disposé à n'importe quel sacrifice pour cela. Aussi, pour lui, l'envie d'accéder à d'autres fonctions et d'abandonner les classes se justifie par le souci d'avoir un poste moins pénible et plus rentable en termes de gains et d'image.

Ramata quant à elle pense que : « les conditions d'exercice de l'emploi de l'instituteur au Burkina Faso n'encourage pas à y rester dès qu'on a la possibilité. C'est la raison qui me pousse à passer les concours de l'ENAM depuis quelques années. J'espère que je réussirai un jour car la perspective de prendre ma retraite dans cette fonction ne m'enchante pas. Je ferai tout pour partir. »

Pour Sylvain, les raisons semblent liées aux rapports à l'environnement et aux conditions de vie : « j'ai hâte de m'en aller. Et la seule solution c'est de réussir à un concours professionnel qu'il soit de l'ENAM ou de l'ENS. Né à Ouagadougou, j'y ai passé la totalité de ma scolarité et ce n'est qu'à 20 ans que j'ai quitté la ville pour mon premier poste d'instituteur à près de 500 km de Ouagadougou. J'ai passé le concours de mon propre chef et au début j'en étais content mais dès que j'ai appris mon lieu d'affectation j'étais découragé. Arrivé à mon poste, les réalités du village et les conditions de vie m'ont donné envie de démissionner. Mais j'ai peur de me retrouver au chômage. Depuis 7 ans, mes multiples demandes d'affectation sont restées sans réponse. Cela a dénaturé les rapports avec ma hiérarchie qui me prend pour un rebelle. Mes longues absences bien que rares pour raisons de famille ont également tendu mes rapports avec mon directeur et certains parents d'élèves. Il me faut partir et comme on ne veut pas, il me faut réussir à un concours. »

Jean-Noel n'est pas venu dans l'enseignement par amour pour le métier, aussi il ne voit pas de mal à le quitter pour une autre fonction plus gratifiante même si avec le temps il a épousé

l'enseignement. Pour lui, « il faut être honnête déclare-t-il, au départ on était à la recherche de l'emploi parce que nous sommes originaires de familles paysannes pauvres. Il ne fallait donc pas rester à être une charge pour le budget familial déjà fragile. On ne savait pas ce qui nous attendait dans le métier mais une fois dedans, on a appris à faire nos armes et on était content d'accomplir une excellente mission, de voir, se sentir auteur de la formation de quelqu'un qui deviendra un homme de demain, il y a de quoi se réjouir. C'est vraiment dans la naïveté qu'on est allé dans l'enseignement et il faut le dire, on y recrutait beaucoup aussi. On avait plus de chance de devenir enseignant du primaire. Mais aujourd'hui on est encore prêt à partir si on a l'occasion. Le métier d'instituteur est mal payé, j'ai une famille, il y a les parents qui attendent au village. »

Ainsi, les raisons de l'évolution dans la carrière conduisant à d'autres emplois que celui de l'enseignement c'est-à-dire le contact direct avec les élèves (source essentiel de l'enseignement) sont diverses. Des conditions de vie aux conditions d'exercice, les instituteurs dans leur grande majorité ne manquent pas de raisons pour expliquer leur envie de partir ou de rester. Toutefois, même si cela est passé sous silence dans les propos de nos interviewés, les raisons liées à l'identité, à l'image de soi (que nous analyserons plus loin) ne sont pas étrangères à cette recherche de promotion.

Interrogés sur leurs perspectives quant aux possibilités de carrière qui s'offrent à eux nos interviewés se positionnent ainsi qu'il suit :

Tableau 15 : Positionnement des interviewés vis-à-vis des postes à continuité et à rupture pédagogiques

	Favorables	Défavorables
Les postes à continuité pédagogique	170	277
Les postes en rupture avec le contact pédagogique	367	80

A l'analyse de ces données, il apparait que dès qu'ils ont la possibilité les instituteurs interviewés sont disposés à passer les concours donnant accès aux emplois de qualifications en continuité avec la pratique pédagogique que sont les conseillers pédagogiques itinérants et les inspecteurs d'enseignement du premier degré à 38% soit 170 interviewés alors que 277 soit 62 % ne sont pas favorables à cette perspective.

Pendant ce temps, ils sont 367 soit 82% à vouloir accéder aux emplois administratifs en rupture totale avec le contact pédagogique que sont les conseillers d'administration scolaire et universitaire, d'intendance scolaire et universitaire, de conseillers d'éducation, d'attachés scolaire et universitaires, d'attachés d'intendance scolaire et universitaire, d'attaché d'éducation. Alors que 18% des enquêtés ne sont pas disposés à exercer dans ces emplois.

Ce faible attrait des instituteurs pour les emplois à continuité pédagogique que sont ceux des encadreurs pédagogiques peut s'interpréter comme une volonté de rupture avec les pratiques d'instituteurs. Cette situation peut s'expliquer par les difficultés du métier relevées précédemment.

Les postes administratifs sont des postes totalement en rupture avec la pratique pédagogique. S'ils sont préférés par la majorité des enquêtés, cela s'explique par leur volonté d'aller vers d'autres expériences.

De façon générale, ces fonctions managériales apparaissent comme une perspective intéressante pour les enquêtés et, plus généralement, la possibilité de passer par l'ENAM représente à leurs yeux un gage de prestige. Aussi, de tendance générale, ces postes à double titre augurent une satisfaction souhaitée aux acteurs. En terme d'image, ils semblent socialement plus appréciés que les postes d'instituteurs ou d'encadreurs pédagogiques et en terme de gain, ceux qui y sont, bien que cela ne soit pas validé par une recherche sérieuse, de l'avis des enquêtés semblent avoir plus de bénéfices financiers.

Cela peut s'expliquer par le fait que ces postes ouvrent entre autres l'accès à la gestion financière dans les services administratifs de l'éducation et la recherche, dans un contexte où, de l'avis général, gérer les finances mêmes publiques suppose des possibilités de s'enrichir.

Le tableau qui suit nous donne une idée de l'engouement que suscitent ces concours sur la période de 2009 à 2011.

Tableau 16 : Statistiques des accès aux postes à promotions ouverts aux instituteurs sur les 3 dernières années[132]

Intitulé du concours	2009			2010			2011		
	Postes à pourvoir	Inscrits	Postes pourvus	Postes à pourvoir	Inscrits	Postes pourvus	Postes à pourvoir	Inscrits	Postes pourvus
	Concours postes d'encadrement pédagogique								
IP	250	7627	250	250	7514	250	250	7386	250
CPI	100	551	100	101	582	101	100	332	100
IEPD	20	215	20	30	785	30	30	629	30
	Concours postes purement administratifs en rupture avec le contact pédagogique								
AASU	50	214	50	51	278	51	50	225	50
AISU	50	394	50	51	540	51	50	484	50
CASU	11	1858	11	11	1298	11	15	938	15
CISU	12	2362	12	13	1947	13	15	1360	15
CE	25	127	25	25	130	25	25	105	25

IP : Instituteurs principaux

CPI : Conseillers pédagogiques itinérants

IEPD : Inspecteurs d'enseignement du premier degré

AASU : Attachés d'administration scolaire et universitaire

AISU : Attaché d'intendance scolaire et universitaire

CASU : Conseillers d'administration scolaire et universitaire

CISU : Conseillers d'intendance scolaire et universitaire

CE : Conseillers d'éducation

[132]Données compilées à partir du répertoire du ministère de la fonction publique

Il apparaît de l'analyse de ce tableau qu'à rebours de l'avis des enquêtés, les enseignants du primaire sont encore nombreux à s'engager dans la continuité de la voie pédagogique dans le cadre de leur promotion professionnelle. En effet ils sont environ 7500 chaque année à se présenter au concours des Instituteurs principaux. Alors qu'il est connu que ce poste est essentiellement pédagogique. Cela veut dire qu'une fois engagé dans l'emploi des IP, le lauréat n'a plus d'autre possibilité que de poursuivre avec les concours à vocation pédagogique que sont les encadreurs pédagogiques (CPI, IEPD). Aussi, les effectifs à ce concours s'expliquent d'une part par le nombre de postes ouverts chaque année (environ 250 contrairement aux CASU, CISU qui se limite à la dizaine) ; et, d'autre part, il est admis de façon tacite que l'IP à cheval entre la classe et l'encadrement pédagogique, exerce en plus la fonction de directeur quand il est affecté dans une école et, dans ce cas, est très souvent déchargé de la tenue d'une classe. Ce qui justifie l'hypothèse certes, de progresser dans sa carrière mais également de quitter les classes.

Il faut également relever que le concours des IP est le plus ouvert aux instituteurs notamment certifiés en termes de conditions d'accès. En effet à part le baccalauréat qui est exigé à certaines sessions, une fois que l'Instituteur certifié rempli la condition de 3 ans d'ancienneté dans son corps, il remplit toutes les conditions pour prendre part au dit concours.

Les concours des CISU (avec une moyenne de 2000 postulants par édition) et CASU (1300 candidats environs par an) semblent les plus prisés par les enseignants du primaire après celui des IP. En effet ils sont environ 85% chaque année à prendre part à ce concours alors que 15% postulent aux concours des attachés d'administration et d'intendance scolaire et universitaire.

Il faut noter que les conditions pour ces trois concours sont pratiquement les mêmes. Aussi on retient que bien que les places disponibles à ces deux concours soient très limitées (à peine 10 par concours et par an), les instituteurs sont encore nombreux à y tenter leur chance. Cela confirme leur intérêt pour les postes purement administratifs.

Toutefois, en faisant le rapprochement entre les avis exprimés par nos interviewés et les données statistiques ci-dessus, nous parvenons à la conclusion que les enseignants du primaire s'ils affichent dans l'ensemble un intérêt élevé pour les postes à caractère administratif dès qu'ils en ont la possibilité, ne rejettent pas pour autant la promotion dans leur propre domaine c'est-à-dire pédagogique.

A ce titre, et pour ce qui concerne l'ensemble de ces concours (en dehors des AASU et AISU) les diplômes académiques (baccalauréat, licence) de plus en plus exigés constituent un frein pour bon nombre d'instituteurs. En effet, pour l'instant le diplôme d'accès au poste d'instituteur est le Brevet d'enseignement du premier degré (BEPC), aussi pour avoir facilement accès aux concours professionnels, ils doivent de plus en plus se former à titre personnel pour acquérir les diplômes académiques et le niveau exigés.

II. Les avantages et les contraintes du métier

Le travail d'enseignant tel que nous l'avons abordé plus haut est un travail de défis au quotidien. Cependant, L. Dumas, dans *Au pied du mur* montre combien ce travail d'intérêt social procure le plaisir et la joie. Au Burkina Faso, comme partout ailleurs, le métier d'enseignant du primaire comporte aussi bien des avantages que des difficultés.

II.1.Les contraintes du métier

Au regard du niveau de développement du pays, des différents taux de scolarisation au primaire, de la nécessité de rattraper les différents retards dans le secteur de l'éducation, les contraintes du métier d'instituteur sont nombreuses dans un pays comme le Burkina Faso. Nous résumerons essentiellement ces difficultés sous deux rubriques : le temps de travail et les conditions d'exercice du métier.

II.1.1.Le temps de travail

Officiellement, l'enseignant du primaire au Burkina Faso assure 32 heures de cours par semaine pour 9 mois de cours l'année soit environs 32 semaines, les congés du premier trimestre et du second trimestre exclus. Cependant, il faut relever que le temps de travail de l'enseignant ne se limite pas seulement à ces horaires officiels. En effet, selon le Conseiller Pédagogique K. SOMDA, « en dehors des classes, l'instituteur passe de longues heures à préparer ses cours. De plus, les corrections des évaluations, la mobilisation du matériel nécessaire pour certaines classes occupent souvent les week-ends, les nuits et même les congés et les vacances de l'instituteur mais ne sont pas pris en compte dans l'estimation de son temps officiel de travail. »

Il faut aussi noter que le temps officiel de travail des instituteurs au Burkina Faso a été très souvent perturbé par des mouvements sociaux répétitifs ces dernières années et certains événements d'envergure nationale.

En effet, les grèves à répétition des enseignants eux-mêmes ou des associations d'élèves et étudiants ont souvent influé sur le temps de travail des enseignants du primaire notamment ceux des centres urbains où ces mouvements sont plus suivis. A titre d'exemple, le mois de décembre est fortement perturbé au Burkina Faso ces dernières années du fait du pic des appels aux grèves des mouvements scolaires et estudiantins[133]. Ce qui fait dire à l'inspecteur de l'enseignement du premier degré, chef de la circonscription d'enseignement de base de Guiba, Alexis ZOUNGRANA, que : « les multiples mouvements tout au long de l'année scolaire qu'ils soient d'origine syndicale ou des élèves eux-mêmes ont ces dernières années porté un coup à l'enseignement notamment du primaire en diminuant considérablement le temps prévu pour cela. Je peux dire que prévu pour 9 mois l'année scolaire se résume pour ce fait à environ 7 mois. Tout se passe comme si le mois de décembre est décrété mois de grèves »[134].

Pour Idrissa SORGHO, directeur de l'école primaire de Lalgaye, « il y a beaucoup de grèves ces dernières années mais cela n'affecte pas en réalité le temps de travail des enseignants. Au paravent et même actuellement, l'enseignant burkinabè travaille énormément et ce au-delà des temps prévus officiellement. Le soir après les classes par exemple, nous corrigeons les évaluations du jour, préparons les cours et les devoirs pour le lendemain et cela nous retient pour bon nombre d'entre nous jusqu'à 1 heure ou 2 heures du matin. Mais ce n'est ni reconnu ni comptabilisé.»[135]

Outre leurs tâches d'enseignement, les maîtres des écoles primaires au Burkina Faso sont tenus de consacrer un temps assez important aux activités administratives et sont souvent mis à contribution pour des tâches extérieures : organisation d'activités d'assistance, collecte de données de recensement, participation à des campagnes de planification de la famille ou de régulation de la population, aide au bon déroulement des élections, etc.

---

[133]Depuis l'assassinat du journaliste Norbert ZONGO le 13 décembre 1998, le mois de décembre, période anniversaire, a toujours été mouvementé par des crises scolaires et universitaire ; les élèves et étudiants exigeant une lumière sur cet assassinat

[134]Entretien réalisé le 18 janvier 2011

[135] Entretien réalisé le 22 février 2011

De ce qui précède, il est évident que le temps de travail de l'instituteur au Burkina Faso va au-delà des horaires et des prescriptions officielles. Au centre (notamment dans les zones reculées) des actions communautaires en relation avec l'école, l'instituteur est tenu très souvent d'aller au-delà de ce qu'on exige de lui pour être davantage performant et utile à son milieu social.

II.1.2.Conditions d'exercice

Dans son rapport à l'UNESCO intitulé *l'éducation : un trésor est caché dedans* Jacques DELORS déclare qu'« on ne saurait trop insister sur l'importance de la qualité de l'enseignement et donc des enseignants. C'est à un stade précoce de l'éducation de base que se forment pour l'essentiel les attitudes de l'apprenant à l'égard de l'étude, ainsi que l'image qu'il a de lui-même. L'enseignant joue, à ce stade, un rôle décisif. Plus lourds sont les handicaps que l'écolier doit surmonter — pauvreté, milieu social difficile, infirmités physiques —, plus on demande à l'enseignant. Celui-ci, pour être efficace, doit pouvoir mettre en œuvre des compétences pédagogiques très diverses, ainsi que des qualités humaines non seulement d'autorité mais aussi d'empathie, de patience et d'humilité. »[136]

C'est dire la responsabilité et la charge de travail qui pèsent sur l'instituteur. Au Burkina Faso tout comme dans les autres pays qui accusent un grand retard dans le développement de leur système éducatif, la charge de travail des instituteurs s'apprécie notamment par la quantité et le type de travail qu'ils assurent. Au regard de leurs responsabilités et autant qu'ils peuvent, les enseignants du Burkina Faso s'acquittent de leurs tâches non sans difficultés.

A ce titre et pour l'UNESCO, « On ne peut guère attendre des écoles, ni des établissements d'enseignement en général, qu'ils améliorent leurs résultats si les enseignants et les élèves travaillent dans des conditions matérielles peu propices à l'apprentissage. Dans bien de pays, les uns comme les autres ont à faire face à des conditions difficiles, qu'il s'agisse de l'équipement des écoles et des matériels pédagogiques dont elles disposent, de l'effectif des classes ou des caractéristiques de la population scolaire. »[137]

---

[136] Jacques Delors *et al., L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle,* p. 163-165, Paris, UNESCO/ Odile Jacob, 1996.

[137] UNESCO, Recommandation concernant la condition du personnel enseignant, octobre 1966

II.1.2.1. Aspects pédagogiques

Les enseignants du primaire du Burkina Faso exercent dans des conditions pédagogiques difficiles. En effet, les formations qu'ils reçoivent ne leur permettent pas d'aborder avec efficacité toutes les questions pédagogiques auxquelles ils font face. En outre, les écoles et les CEB manquent de bibliothèque. Celles qu'on trouve dans certaines directions provinciales de l'enseignement de base manquent souvent de document d'intérêt pour les enseignants.

Enfin, BADINI A, indexe entre autres les effectifs pléthoriques des classes qui constituent un handicap pour la qualité de l'éducation et l'approche pédagogique des instituteurs : « Au sujet des conditions de travail des enseignants et à leur incidence sur la qualité de l'éducation dit-il, on peut regretter que le ratio maître / élève soit encore si élevé : en moyenne 1 maître pour 52 élèves, avec les pointes atteignant 1 maître pour 120 élèves ; même par rapport à la norme nationale (officielle) qui est de 50 élèves pour 1 maître, a fortiori par rapport à la norme de l'Initiative Fastrade (40 élèves par maître) »[138].

II.1.2.2. Aspects matériels

Les matériels d'apprentissage de base requis par l'UNESCO pour une école primaire se composent de[139] :

- Matériels à l'usage des enfants : Manuels et matériels de lecture complémentaires ; cahiers, crayons, taille-crayons, stylos à bille, gommes, plumiers, ardoises, craies, craies-crayons, règles, ciseaux, papier en feuilles volantes, cartables.
- Matériels à l'usage des enseignants : Manuels, guides de l'enseignant, matériels de lecture complémentaires (notamment des dictionnaires), crayons, stylos à bille (de diverses couleurs), craies (blanches et de couleurs), ciseaux, carte du pays et planisphère, horloge, papier en feuilles volantes, carnets, équerres, compas, thermomètre, règles, trombones, pinces à dessin, compas à craie.
- Matériels à l'usage de la classe Tableau noir et éponge, balance, règles, horloge murale, mappemonde.

[138] BADINI A, Note sur la Situation des Enseignants au Burkina Faso, Initiative de l'UNESCO, 2006, P.8

[139] http://www.unesco.org/education/blm/chap4_2_fr.php, consulté le 4 octobre 2013

- Matériels à l'usage de toute l'école : Bibliothèque de base constituée de matériels de lecture complémentaires (notamment des ouvrages de référence et des dictionnaires), duplicateur ou photocopieuse, balance et toise, trousse de secours d'urgence, outils de jardin, matériel de sport (pour le football, le volley-ball, etc.).

A ce répertoire, l'UNESCO ajoute une liste de supports et de matériels d'enseignement divers.

Les conditions matérielles de travail des instituteurs au Burkina Faso ne sont pas non plus des meilleures. Ce minimum requis par l'UNESCO est loin d'être réuni. Au regard de l'état de pauvreté des parents et de l'insuffisance de moyens du système éducatif, le matériel individuel des élèves, des classes, des enseignants et de l'école demeure encore trop sommaire. Aussi, l'instituteur est appelé à se « débrouiller avec » pour réaliser ses objectifs pédagogiques.

L'inadaptation des manuels scolaires constitue une préoccupation pour les enseignants du primaire. En effet, avec l'appui des partenaires financiers dans le cadre du PDDEB, le Burkina Faso a produit en quantité conséquente ses dernières années de manuels scolaires au bénéfice de l'enseignement primaire. Cependant ces manuels conçus parfois dans la précipitation s'avèrent pour certains en décalage avec le contexte local et exigent de l'instituteur un effort supplémentaire.

La vétusté de l'équipement des classes, l'inadaptation des salles de classe contribuent à une plus grande dégradation des conditions de travail des maîtres. A ce sujet il faut relever que biens de classes sont encore sous paillote ou sous hangar. Aussi, dans certaines zones rurales des élèves suivent les cours assis à même le sol ou écrivent couchés au sol par manque de tables-bancs ce qui handicape lourdement le travail de l'enseignant et d'abord celui de l'élève lui-même.

II.1.2.3. Les conditions de vie

Les conditions de vie des enseignants du primaire du Burkina Faso sont également peu enviables. En effet, le manque de logement décent ou, pire, le manque total de logement encore constaté dans certaines écoles en zones rurales en l'occurrence, renforcent la précarité de la vie de bon nombre d'enseignants. Ce qui fait que dans certaines écoles, les salles de classes sont transformées la nuit venue en dortoir pour l'instituteur, lequel doit se lever tôt le matin pour aménager la classe avant l'arrivée des élèves.

Certains instituteurs sont contraints de cohabiter avec les populations dans les habitats de ces derniers. D'autres sont encore obligés d'habiter à plusieurs kilomètres de l'école par manque de logement à proximité de l'école ce qui fait qu'ils sont obligés de parcourir de longues distances par jour pour tenir leurs classes. Tout cela fait dire à BADINI A qu' « il y a même par endroit des risques réels de « clochardisation » et de « prolétarisation » de ceux-là même qui, il n'y a pas encore si longtemps, étaient tenus pour modèles vivants d'une réussite sociale consécutive à une réussite scolaire. »[140]

Abondant dans le même sens, Mouniratou, institutrice dans une école primaire dans le Centre-ouest s'interroge : « Je me demande souvent ce que pensent nos autorités quand à travers la presse ils minimisent les problèmes de l'éducation et des enseignants. Nous sommes trois dans notre école qui n'avait qu'un seul logement très délabré. Le directeur qui est l'unique homme occupait le logement et nous deux habitons à 15 kilomètres d'où nous venons chaque matin pour les cours. Aux dernières pluies la maison du directeur s'est effondrée, il dort présentement dans sa salle de classe avec tous les risques. Nous vivons simplement une situation déplorable et incroyable. Dans aucun autre corps on acceptera cela et je me demande quelle image nous laissons aux élèves avec cette vie misérable. Pour les parents, le mal est consommé, à leurs yeux nous ne sommes ni plus ni moins que des malheureux. »[141]

Ces propos traduisent l'abattement moral dans lequel se trouvent souvent certains instituteurs dans l'exécution de leurs tâches. Si cette situation ne doit pas être généralisée car des efforts sont faits dans la majorité des écoles primaires au Burkina Faso en termes de logement d'enseignants et d'amélioration des conditions d'exercices, il demeure vrai que des cas d'urgence persistent.

C'est face à ce genre de situation que l'on comprend l'interpellation de Jacques DELORS quand il dit : « si l'on veut que l'éducation aide les pauvres à s'extraire de la misère, c'est l'éducation elle-même qu'il faut d'abord sortir de sa misère dans les pays les plus démunis. »[142]

---

[140]Idem.

[141] Entretien réalisé le 20 mai 2012 à Poa

[142] DELORS J *et al., L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle,* p. 163-165, Paris, UNESCO/ Odile Jacob, 1996.

Toutes ces réalités insoupçonnées semblent donner par ailleurs raison à Emmanuel KANT quand-il estimait qu'il fallait éviter au regard de sa complexité d'engager des personnes insuffisamment préparées (formées) dans l'éducation. En effet, pour lui, il convient de confier l'éducation à des personnes « qui sont douées de sentiments assez étendus pour prendre intérêt au bien du monde et qui sont capables de concevoir l'idée d'un état meilleur comme possible dans l'avenir. »[143] (Traité de Pédagogie, trad. Jules BARNI)

A ces entraves, on peut ajouter les énormes difficultés d'accès à certains sites et les conditions d'affectation qui ne semblent pas les plus encourageantes.

A propos de l'accès, K. MOUSSA se souvient : « ma première affectation en tant qu'instituteur demeure gravée dans ma mémoire comme si c'était hier. Je suis arrivé le 12 octobre au chef-lieu de la province mais il fallait attendre jusqu'au 17 pour que l'unique 404 Peugeot bâchée qui dessert le département où j'étais affecté puisse m'y conduire car elle s'y rend uniquement les jours de marché c'est-à-dire une fois par semaine. Arrivé au chef-lieu de département je me croyais au bout de ma peine quand le préfet confia à deux jeunes gens de m'accompagner dans mon école. A 23 km, il fallait traverser un fleuve à l'aide d'un radeau pour atteindre le village où se trouvait l'école. J'en eus la peur de ma vie car c'était la première fois que je prenais un tel risque. Au village, on me conduisit directement chez le chef de village. Mais moi j'étais plutôt impatient d'aller à l'école. Après les présentations, nous fîmes encore près de 4 km avant d'arriver à l'école. Situé hors du village, un bâtiment de trois salles tenait lieu d'école. A cette période encore il était entièrement au milieu des hautes herbes. Je réalisais qu'aucun collègue n'était encore arrivé. C'est à ce moment que je compris ce qu'était être instituteur et ce qui m'attendait ».

II.2.1. Les traitements des enseignants du primaire du Burkina Faso

« Parmi les différents facteurs qui entrent en jeu dans l'évaluation de la condition des enseignants, une importance particulière devrait être donnée à la rémunération qui leur est accordée car, selon les tendances qui s'affirment aujourd'hui dans le monde, il n'est pas niable que les autres facteurs, tels que la situation reconnue aux enseignants dans la société ou le degré de considération qui s'attache à leur fonction, dépendent dans une large mesure, comme d'ailleurs pour beaucoup d'autres professions comparables à leur situation économique qui leur est faite. Les traitements des enseignants devraient:

[143] http://fr.wikisource.org/wiki/Trait%C3%A9_de_p%C3%A9dagogie, consulté le 4 octobre 2013

- Etre à la mesure de l'importance que la fonction enseignante et, par conséquent, ceux qui l'exercent revêtent pour la société, aussi bien que des responsabilités de toute nature qui incombent à l'enseignant dès son entrée en fonction;
- Soutenir avantageusement la comparaison avec ceux d'autres professions qui exigent des qualifications analogues ou équivalentes;
- Assurer aux enseignants un niveau de vie raisonnable pour eux-mêmes et pour leur famille, ainsi que les moyens d'améliorer leurs qualifications professionnelles en développant leurs connaissances et en enrichissant leurs cultures;
- Tenir compte du fait que certains postes exigent une plus grande expérience et des qualifications plus élevées et comportent des responsabilités plus étendues. »[144]

La plupart des théories de la motivation établissent un lien entre rémunération et motivation. C'est le cas par exemple des théories de l'équité dont la première approche est celle développée par ADAMS (1963). L'idée principale est que les individus mettent en relation ce qu'ils apportent à une organisation c'est-à-dire leurs contributions avec ce qu'ils en tirent comme avantages. Ils vont procéder ensuite à une comparaison entre leur ratio rétribution/contribution à celui d'un autre individu pour se situer. Cette comparaison peut-être interne ou externe.

Quant à VROOM (1964), il tente d'expliquer le niveau d'effort au travail des individus, c'est-à-dire la motivation à partir des trois déterminants c'est la théorie des attentes dite théorie VIE pour :

- Valence : la valeur effective pour l'individu, de la récompense de sa performance ;
- Instrumentalité : la perception qu'a ce dernier de la récompense attendue en fonction de la performance qu'il a réalisée ;
- Expectation : la perception qu'il a de ses performances en fonction du niveau d'effort qu'il a fourni

Cette théorie souligne que la motivation résulte de la perception que l'individu a de sa situation au travail. Elle met également en exergue que sa motivation est d'autant plus élevée qu'il a le sentiment d'être capable, d'une part de réaliser la performance voulue, et, d'autre

[144]UNESCO, Recommandation concernant la condition du personnel enseignant, octobre 1966

part, qu'il en tirera effectivement une récompense conséquente à ses yeux. Ce bref rappel théorique illustre l'importance et la pertinence de s'intéresser à la question de la rémunération dans les organisations, dont celles de l'enseignement de base au Burkina Faso.

L'enseignement du primaire dont l'importance a été largement démontrée, ne peut véritablement se développer tout en occultant un élément aussi important qu'est la rémunération des acteurs opérationnels. En effet, s'il est reconnu dans l'adage populaire que le métier d'instituteur est un sacerdoce, toutefois, il convient de noter qu'on ne devient pas non plus instituteur pour être misérable. La noble mission de l'instituteur s'exerce dans un contexte, un environnement externe marqué par les dures réalités du coût élevé et croissant de la vie. Des réalités socioéconomiques auxquelles l'instituteur ne peut se soustraire et qui façonnent ses perceptions mais surtout celles de la société entière à son endroit. Toutes choses qui l'amènent à se comparer à d'autres secteurs tels que la santé, justice, sécurité etc. (effet d'imitation ou la recherche d'une « justice distributive »)

Le salaire[145] net moyen d'un instituteur (moyen de 5 à 10 ans d'ancienneté) au Burkina Faso s'élève environ à 115 000 francs cfa soit environ 175 euros. Ce montant prend en compte le salaire de base et les indemnités liées aux diverses astreintes (logement, sujétion, allocations familiales).

L'enseignant burkinabè sur la base de la grille salariale semble le mieux rémunéré de la fonction public.[146]Pour M. ZOTIN du service de la solde : « les instituteurs sur la base de la grille salariale ont les mêmes revenus catégorie pour catégorie et échelon pour échelon que les fonctionnaires des autres corps. En plus pour les indemnités, les enseignants ne sont pas les moins lotis. En conséquence, en termes de revenu réel, je peux dire que dans le contexte de la fonction publique burkinabè, les enseignants sont parmi les mieux payés »

Toutefois, ce salaire ne permet pas à l'instituteur de faire face à ses charges sociales qui, elles, ne cessent de s'accroitre. Les multiples grèves dans la corporation ces dernières années en vue de l'amélioration des salaires en témoignent.

---

[145] Grille salariale du 1er janvier 2012

[146] Il faut noter que l'enseignement est réputé être le corps où il y a très peu d'avantages parallèles. En effet, bien que moins payés que l'enseignant, les professionnels des autres corps bénéficient de l'avis général d'autres avantages légaux ou illégaux (rémunérations exceptionnelles pour certaines activités du service, commissions, retro commission…)

Dans le même temps, les charges d'une famille moyenne (dont au moins un du couple est instituteur moyen) dans une ville moyenne au Burkina Fao se présentent comme suit[147] :

Tableau 17 : Estimation des charges moyennes mensuelles d'une famille de fonctionnaires moyens (le couple et deux enfants) dans une ville moyenne au Burkina Faso

Rubriques	Montant en francs cfa[148]	Montant en euros
Logement	35 000	53.35
Charges quotidiennes incompressibles[149]	60000	91.46
Déplacements	40000	61
Santé[150]	30000	45.73
Electricité, eau, téléphone…	25000	38
Loisir et imprévus	15000	28.87
Autres charges sociales[151]	30000	45.73
Total	235000	359

L'analyse de ce tableau fait ressortir que les charges réelles représentent 2 fois le salaire net. Ce qui laisse apparaitre la dimension des difficultés qui se présentent à l'instituteur burkinabè chaque fin du mois. Cela explique en partie « le travail au noir »[152] auquel certains instituteurs ont recours pour arrondir les fins de mois.

Au regard des contraintes du métier d'enseignant, l'UNESCO relève la nécessité de reconsidérer les salaires pour encourager et fidéliser notamment les jeunes qui s'engagent dans cet emploi. Elle en fait d'ailleurs une recommandation : « La condition des enseignants devrait être à la mesure des besoins en matière d'éducation, compte tenu des buts et objectifs à atteindre dans ce domaine ; afin que ces buts et objectifs soient atteints, il faut que les enseignants bénéficient d'une juste condition et que la profession enseignante soit entourée de la considération publique qu'elle mérite. L'enseignement devrait être considéré comme une profession dont les membres assurent un service public ; cette profession exige des enseignants non seulement des connaissances approfondies et des compétences particulières, acquises et entretenues au prix d'études rigoureuses et continues, mais aussi un sens des

[147] Syndicat national des enseignants africain du Burkina Faso

[148] Le franc de Communauté financière africaine (CFA) est la monnaie en vigueur dans les pays membres de l'Union économique et monétaire ouest africaine(UEMOA) qui compte à ce jour 8 pays. Il est établi une parité fixe entre le franc cfa et l'euro et à ce titre, 1 euro=656 fcfa

[149] Nourriture (petit déjeuner, déjeuner, diner…), toilettes (savon, pommade, produit de beauté..), habillement

[150] Le fonctionnaire burkinabè en dehors de certains cas exceptionnels jugés maladie de travail ne bénéficie pas de prise en charge de sa santé ou de sécurité sociale encore moins sa famille et doit prévoir cela dans son salaire

[151] Le fonctionnaire burkinabè a l'obligation sociale de venir en aide aux parents restés au village, de contribuer lors des événements heureux et malheureux dans son environnement

[152] Cours à domicile, encadrement parallèle de certains élèves

responsabilités personnelles et collectives qu'ils assument pour l'éducation et le bien-être des élèves dont ils ont la charge.»[153]

Cette nécessité de valoriser l'enseignant par l'amélioration de sa rémunération en vue d'un meilleur rendement dans son travail n'est cependant pas applaudie par tous. La Banque Mondiale dans un rapport sur l'Education en Afrique Subsaharienne conseille paradoxalement d'abaisser le niveau de recrutement pour faire face aux charges. En effet estime-t-elle, « il serait possible, surtout pour le primaire et le premier cycle du secondaire, d'abaisser les qualifications minimales exigées des futurs enseignants. Si l'on se montrait moins exigeant quant à leur formation initiale, on pourrait leur offrir des rémunérations inférieures aux barèmes actuels. … Le nombre croissant des jeunes qui ne trouvent pas d'emploi à l'issue du secondaire et de ceux qui ont fait des études supérieures, poursuivies ou non jusqu'à l'obtention d'un diplôme, dénote la présence d'individus suffisamment motivés et compétents pour enseigner. Ceux-ci pourraient en définitive être disposés à accepter les traitements un peu inférieurs à ceux que reçoivent actuellement les enseignants.»[154]

Au Burkina Faso, pays pauvre dépendant en grande partie des institutions de Breton Woods, cette recommandation qui n'a d'autres perceptions que de handicaper davantage l'éducation est passée sans difficultés. Ainsi avec la mise en place des programmes d'ajustement structurel en 1991, le ministère chargé de l'enseignement de base pour faire face au manque d'enseignants a recruté des enseignants sans capacités professionnelles avérées. Ces enseignants dont certains étaient titulaires du baccalauréat et même plus étaient rétribués au même taux que les instituteurs niveaux BEPC. Or, bien qu'ils soient entrés dans le métier par « effraction », le fait de ne pas tenir compte de leur diplôme pour leur rémunération ne constitue pas un facteur de motivation En outre, le fait de maintenir un tel groupe dans une position de marginalisation parait aux yeux de tous les acteurs une grave discrimination.

---

[153]*Recommandation concernant la condition du personnel enseignant* adoptée par la Conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant, réunie par l'UNESCO en coopération avec l'OIT, Paris, 5 octobre 1966, in les enseignants et *l'enseignement dans un monde en mutation,* rapport mondial sur l'éducation, 1998, P.23

[154]L'Education en Afrique Subsaharienne : pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion, Rapport de la Banque Mondiale, 1987, P.98

Dans ces circonstances et à tout point de vue pour A. BADINI, « c'est toute l'importance de l'incidence de la qualité de la formation initiale des enseignants et de leurs conditions de vie et de travail sur la qualité de l'enseignement qui est ici déniée, méconnue. »[155]

En tous les cas, cette rémunération insuffisante conduit les instituteurs notamment en ville à dispenser des cours à domicile durant leurs heures creuses et les jours non ouvrables. Cette situation n'est pas sans conséquences sur la qualité de leur travail.

I.2.2.Le prestige social et l'attrait du métier

De tout ce qui précède, l'instituteur apparait comme acteur essentiel dans toute société et, encore plus dans les pays en voie de développement. Toutefois, au Burkina Faso, l'émergence de la récession économique avec pour conséquence la diminution du pouvoir d'achat notamment des instituteurs porte un sérieux coup à leur prestige social et à l'attrait que connaissait le métier. La faiblesse de leurs rémunérations, la rudesse de leurs conditions de vie et d'exercice semblent avoir contribué à la dévalorisation sociale de l'image des enseignants du primaire au Burkina Faso. La médiocrité des conditions d'enseignement et d'apprentissage finissent par avoir raison de la bonne volonté et de la détermination qui les animent à priori.

Des moments de gloire du métier, l'inspecteur à la retraite A. ZOMBRE s'en souvient : « A notre temps, il n'était pas donné à n'importe qui d'être instituteur. Les meilleurs seuls étaient retenus pour être formés au Sénégal où était l'unique école normale de formation des instituteurs de l'ex Afrique Occidentale Française. Tous les meilleurs des pays de l'Afrique de l'Ouest y étaient envoyés pour être formés, je dirai bien. Quand on sortait de cette école, que ce soit la pratique pédagogique, la maîtrise de la langue française, la rhétorique et toutes les formes et techniques d'expression nous n'avions rien à envier aux Blancs. On était alors prêts à servir dans toutes les écoles relevant de l'AOF. Etre instituteur en son temps était une réussite sociale incontestable enviée par tous. Quand l'instituteur s'exprimait, c'était à la fois une voix d'autorité, l'expression de la connaissance et de la dignité. Mieux que les autres corps socio-professionnels, les autres métiers les plus rependus, l'instituteur représentait une très grande valeur sociale. Pour le cas de l'ex Haute-Volta, ce que vous appelez aujourd'hui Burkina Faso vous verrez que les premiers animateurs des principales questions d'envergure nationale sont majoritairement des instituteurs. Que ce soit au sein des syndicats, de la

[155] BADINI A, Note sur la Situation des Enseignants au Burkina Faso, Initiative de l'UNESCO, 2006

création et de l'animation des partis politiques nous avons joué à cette période les grands rôles. Cela n'a rien à voir avec ce qu'on voit aujourd'hui, il était souhaitable et bien vu d'être instituteur. »

Ce passé « glorieux et nostalgique » semble à jamais révolu! En effet, au Burkina Faso, avec la « massification » du corps, les difficultés auxquelles sont exposés les enseignants du primaire et l'ensemble du système éducatif semblent s'accroitre au fur et à mesure qu'on avance dans un monde dit « globalisé ». Les instituteurs de nos jours sont loin de bénéficier de la même reconnaissance sociale.

Cette situation cependant, n'altère nullement l'intérêt porté à ce métier par les jeunes. Avec la croissance de la demande, on constate ces dernières années l'augmentation des Ecoles de formation initiale des instituteurs aussi bien publiques que privées. En outre, pour environ 3000 postes d'instituteurs disponibles chaque année, ce sont souvent plus de 15000 candidatures qui sont enregistrées. Mais ne conviendrait-il pas de mettre cet engouement au compte de la crise de l'emploi que rencontre le pays à l'image de tous les pays en voie de développement, plus que l'expression d'une ''vocation'' retrouvée ?

Au regard de ce qui précède, si conformément à la règlementation, l'image du service public que l'instituteur burkinabè est supposé incarner ne doit souffrir d'aucune insuffisance, il est impérieux que le système éducatif cherche à attirer et fidéliser un personnel enseignant du primaire bien formé et motivé et à l'abri des besoins vitaux élémentaires. En effet, encore plus que la quantité à certains égards, la qualité des enseignants est tout aussi fondamentale à la réussite de l'apprentissage.

II.2.3 La sécurité et l'assurance du métier

La sécurité aussi bien que la stabilité de l'emploi est très importante dans la fonction d'instituteur. En effet, elles participent à la consolidation de la quiétude de l'enseignant et le prédispose au bon exercice de son métier.

Au terme de la loi n°013/98/AN du 28 avril 1998, portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la fonction publique et modificatifs,[156] les emplois de la fonction publique burkinabè comprennent des emplois permanents et des emplois non permanents. Les emplois permanents sont ceux « indispensables à l'accomplissement des *missions essentielles*

[156]Il s'agit notamment des modificatifs apportés par la loi n°019-2005/AN du 18 mai 2005

et secondaires dévolues aux administrations centrales et déconcentrées de l'Etat et aux Institutions publiques ». Ils sont constitués d'une part des emplois de conception, de direction ou de prestations intellectuelles et techniques de haut niveau et d'autre part des emplois d'exécution.

Les emplois non permanents sont destinés à des activités extraordinaires ou conjoncturelles des administrations centrales et déconcentrées des institutions publiques.

Les emplois des enseignants sont donc des emplois permanents. Ce qui suppose que l'engagement dans la fonction publique en qualité d'instituteur et assimilés garantit la sécurité de l'emploi. Il suffit donc d'obtenir un contrat dans l'enseignement primaire public pour se mettre pour toujours à l'abri du chômage.

Le décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 4 août 2006, portant organisation des emplois spécifiques du Ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation organise ces emplois en emplois de fonctionnaires et de permanents contractuels. Un agent contractuel de la fonction publique burkinabè est un agent non fonctionnaire de l'administration, dont la situation est régie par un contrat qui détermine ses droits et obligations. Contrairement au fonctionnaire, il n'est pas titulaire de la fonction publique. Il est évident que le terme ''contractuel'', au sens juridique apparait ici comme une forme de pression tacite pour discipliner et fidéliser davantage les détenteurs des emplois concernés (instituteurs adjoints, instituteurs adjoints certifiés, instituteurs et instituteurs certifiés) qui, du fait des différentes difficultés relevées précédemment commençaient à susciter un désordre indescriptible (absentéisme, manque de professionnalisme et de conscience professionnelle…). Certes il est prévu des mesures de rétorsion telle la révocation et le licenciement mais ces situations sont très rares et s'appliquent à des cas extrêmes (fautes lourdes : vol, abandons prolongés ou répétitifs de postes etc.).

Cependant, cette haute sécurité n'est pas non plus sans conséquences, en effet, il n'est pas rare d'entendre des échos d'abandon temporaire de poste, de pratiques insolites dans certaines écoles.

Dans l'enseignement primaire privé, la sécurité de l'emploi, contrairement à l'enseignement public n'est pas garantie. Les instituteurs vivent dans la crainte du licenciement.

En effet, biens de promoteurs d'établissements privés ne sont pas en règle vis-à-vis de la législation du travail en vigueur. Aussi, des enseignants du primaire du secteur privé sont nombreux encore à exercer sans contrat formel. Aussi, malgré la réglementation en vigueur, ces derniers peuvent être radiés à tout moment pour des raisons aussi fondées qu'imaginaires, sans compensation.

III. Portrait-robot de l'enseignant du primaire du Burkina Faso

Les valeurs personnelles et sociales de l'enseignant ont des incidences sur son travail et portent une part de responsabilité dans la réussite de ses actions professionnelles quotidiennes. Ainsi, selon une vision socio-constructiviste, tout ce que nous faisons a un lien avec le milieu social dans lequel nous évoluons. A ce titre, ce que l'on pense de soi, ce que les autres pensent de nous, participent de la qualité de nos actions. Les enseignants du primaire du Burkina Faso n'échappent pas à cette logique.

III.1. Quelques données statistiques

En 2011-2012, l'enseignement primaire au Burkina Faso compte 43 330 instituteurs dont 35 308 au public et 8 022 au privé. En outre, 32 836 exercent en milieu rural contre 10 494 en milieu urbain. 27 418 sont des hommes contre 15 912 femmes (Rapport statistiques 2011-2012 du MENA).

Les enseignants du primaire du Burkina Faso sont en majorité jeunes. En effet, selon la synthèse des données statistiques de l'éducation de base (2011-2012) en 2011, sur 45 739 enseignants, 13160 ont moins de 30 ans alors que 25803 ont entre 30 et 40 ans et, seuls 644 ont plus de 50 ans. Cette jeunesse est certes gage de dynamisme et de vitalité. Cependant, il faut signaler qu'elle se particularise aussi par son manque d'expérience, si tant est que l'expérience est liée ici au nombre d'années d'exercice. A ce titre, près de 50%, 21322 enseignants ont moins de 5 ans d'expériences alors que seulement 11.75% ont plus de 15 ans d'expérience.

Pour N. SOUBEIGA du service des statistiques de la DEP/MENA, « tout comme les données des 5 dernières années, les instituteurs au Burkina Faso sont de plus en plus jeunes. En 2011/2012, les données qui se dégagent laissent envisager plus 60% d'instituteurs âgés au maximum de 40 ans. La plupart de ces enseignants exercent en campagne. Les instituteurs les plus âgés se retrouvent en grand nombre dans les chefs-lieux des communes. Tout se déroule

comme si une loi tacite voulait que, jeunes, les instituteurs commencent en campagne pour évoluer avec l'âge et l'expérience dans les centres urbains.»[157]

Il se dégage de ce fait un problème d'efficacité de l'enseignement dans les milieux ruraux car les instituteurs les plus expérimentés reviennent le plus souvent dans les centres urbains laissant ainsi les zones reculées aux plus jeunes mais peu expérimentés. Ce qui peut constituer un ''paradoxe'' si l'on sait que la zone rurale est la moins favorisée en terme d'éducation.

Pour l'Inspecteur N. OUEDRAOGO de Béguedo (2012), « il n'est pas rare de trouver des écoles ou le plus expérimenté, probablement le directeur n'a que 3 à 4 ans expérience. Cela ne relève pas de la responsabilité du système si les plus jeunes sont les plus nombreux. Mais il est évident qu'il se dégage dans ce cas un réel problème d'efficacité des enseignements dans ce genre d'écoles. Les plus anciens et plus expérimentés cherchent à rejoindre les grands centres après quelques années pour des raisons diverses. Ce qu'il convient de faire c'est de former conséquemment les plus jeunes et les préparer à faire face à ce genre de situation avant leur engagement sur le terrain, ou, à défaut, renforcer convenablement leurs compétences à travers des remises à niveau appropriées ».

Les raisons évoquées par les instituteurs les plus expérimentés pour rejoindre les centres urbains sont essentiellement sociales. Au nombre de ces raisons, on peut retenir :

- Les conditions de vie en milieu rural
- La scolarisation de leurs propres enfants dans les établissements secondaires et supérieurs
- La santé (avec le temps ils se révèlent certaines maladies liées notamment à l'âge et ou à l'hygiène de vie comme les maladies cardio-vasculaires et autres qui nécessitent qu'ils soient suivis par des spécialistes qui ne sont que dans les grands centres)
- Le regroupement familial (ceux qui ont leurs conjoints qui exercent dans les centres urbains finissent par demander à les rejoindre)
- La lassitude (après des années en campagne, des instituteurs manifestent tout simplement l'envie de changer de cadre et donc d'exercer en ville)

Toutefois, certains jeunes parviennent selon l'importance de leurs relations privées dans la hiérarchie du ministère à rester également en ville ou à l'intégrer seulement quelques années après.

[157] Propos recueilli le 1er février 2013

Les enseignants du primaire sont majoritairement d'hommes. Cette situation loin d'être imputable à la précarité du corps qui se veut plutôt féminin peut s'expliquer par la faible scolarisation des filles depuis les indépendances. Aussi, à l'image de l'enseignement primaire, le déséquilibre lié au genre se manifeste dans la plus part des corps de métiers.

Cependant, il faut souligner une tendance ascendante des femmes dans le corps. En effet pour les cinq dernières années l'augmentation du nombre de femmes dans le corps est régulière. Ainsi de 31% en 2006/2007, on passe à 32.93% en 2007/2008, 33.38 en 2008/2009, 35.64% en 2009/2010 et à 36.72% en 2011/2012 (Rapport statistiques 2011-2012 du MENA). Cette hausse régulière se justifie par le regain de vitalité de la scolarisation des filles qui, depuis les années 1990 connait une amélioration constante.

Le tableau qui suit nous donne un aperçu sur la répartition et l'évolution des enseignants du primaire selon leur emploi ces deux dernières décennies.

Tableau 18 : Evolution de la répartition des enseignants du primaire selon l'emploi

	1997/1998	2000/2001	2004/2005	2009/2010	2010/2011
Instituteurs principaux	405	480	819	1 433	1 573
Instituteurs certifiés	4 360	5 586	10 294	17 041	19 032
Instituteurs adjoints certifiés	4 753	9 219	12 662	17 816	18 591
Instituteurs adjoints	6 153	2 336	2 329	3 987	3 962
Autres	1 053	1 386	515	2 514	2 581
indéterminés	-	-	319	79	-
Ensemble	16 724	19 007	26 938	70	45739

A l'observation de ce tableau, il apparait que le nombre d'enseignants suffisamment formés que sont les Instituteurs principaux a certes évolué mais demeure encore faible. En effet, il représente seulement 03.43% par rapport à l'effectif d'ensemble en 2010/2011. En outre, si les Instituteurs certifiés qui viennent après les IP en termes de niveau de formation sont également de mieux en mieux représentés, il convient de constater que l'enseignement primaire au Burkina Faso est en 2011 composé à plus de la moitié encore (55%), d'enseignants peu qualifiés ou pas qualifiés du tout que sont les instituteurs adjoints certifiés ou les instituteurs adjoints.

Enfin, malgré le nombre insuffisant d'enseignants sur le terrain faisant en sorte que plusieurs classes soient obligées de vaquer, 3 103 enseignants sont suppléants en 2011. Ces enseignants suppléants sont généralement affectés dans des écoles des centres urbains où toutes les classes sont déjà tenues par des collègues. Leur affectation dans ce cas est souvent liée entre autres à des raisons de santé, de rapprochement familial etc.

III.2. L'instituteur burkinabè à travers le regard des autres

L'image publique d'un métier constitue un enjeu de taille, tant pour les professionnels que pour les organisations qui les forment ou les emploient. Elle le rend visible, le situe par rapport à d'autres, identifie des tendances, des points forts, des points faibles. Aucune corporation professionnelle ne peut être indifférente à son image publique, dans la mesure où sa réputation en dépend, ainsi que le prestige, le revenu, le pouvoir de ses membres. Elle tend assez naturellement à pratiquer la défense et l'illustration du métier…(Perrenoud, 1995). L'instituteur burkinabè n'échappe pas à cette réalité. Aussi, avant de voir quel regard l'environnement de l'école (parents d'élèves, ONG, syndicats, partenaires socio-professionnels) porte sur l'instituteur, nous analyserons, sur la base des données que nous avons recueillies ce que l'instituteur burkinabè pense de son métier.

III.2.1. Le métier d'instituteur burkinabè vu par les instituteurs burkinabè

Selon A. LANGLOIS, " L'être humain construit sa valeur à partir de la valeur que l'autre lui accorde "[158]. A ce titre, l'image sociale que se construisent les enseignants du primaire du Burkina Faso parait circonstanciée.

Nous référant aux réactions de nos 447 enquêtés, nous réalisons que dans l'ensemble, la valeur individuelle et personnelle de l'instituteur dans le contexte de son travail et au sein de son milieu social demeure appréciable malgré la profonde crise que traverse le métier d'instituteur (du fait de la crise du système éducatif lié entre autres à la qualité et à la gestion du système dans son ensemble) notamment au Burkina Faso.

En effet, au terme de notre enquête, et en ce qui concerne les valeurs pratiques et affectives du métier, les enseignants sont nombreux (près de 70%) à trouver leur métier utile et attachant. Ils estiment qu'il leur permet de vivre et de s'épanouir. Cela s'explique entre autres par le

[158] LANGLOIS A, Responsable de formation, IUFM de Basse Normandie, in http://www.pedagopsy.eu/bonicel_estime_de_soi.htm

sentiment de responsabilité qui les anime en ce sens qu'ils participent activement à l'évolution de leur milieu social en formant les hommes et les femmes chargés de sa gestion. Cette utilité du métier est d'autant plus avérée que, quoiqu'on puisse penser de l'instituteur, il apparait improbable dans notre monde actuel de se passer de ses services.

En outre, l'attachement qu'ils ont pour le métier traduit certes la sensibilité et la complicité qui se tissent au fil du temps en contact avec les élèves et le milieu scolaire. Le métier d'instituteur étant par essence un métier de relations publiques, le fait d'être en contact permanent avec l'environnement social de l'école (élèves, parents d'élèves, collègues, partenaires, etc…), d'y assumer un rôle social, de se sentir utile justifie l'attachement qu'a l'instituteur pour son métier.

Toutefois, si l'instituteur burkinabè trouve son métier intéressant et attachant dans l'ensemble, il semble perplexe face à l'image sociale du métier.
En effet, si du point de vue des paradigmes relevant de la valeur personnelle que nous avons retenus pour notre enquête (valeurs pratiques, affectives et culturelles) les instituteurs enquêtés sont satisfaits, il convient de noter que la rémunération au sein du métier mérite d'être revue pour motiver les enseignants. Du point de vue pratique, si 7.83% des enquêtés le trouvent bien rémunéré, ils sont 34,90% à le trouver mal rémunéré alors que 52,35% des instituteurs enquêtés trouvent leur rémunération passable.

Cette situation se justifie par l'enchérissement constant de la vie au Burkina Faso alors que les augmentations de salaires sont rares. Toutes choses qui participent à l'affaissement du pouvoir d'achat des instituteurs.

En outre, il est à noter que certains instituteurs trouvent leur corps sans avantages en comparaison avec d'autres métiers. Pour I. SORGHO, « notre métier n'est pas à comparer avec les douaniers ou les agents des finances. L'enseignant n'a pas d'avantages alors que le douanier quelle que soit sa catégorie après 2 ans de services a déjà construit, est véhiculé a une bonne épargne. Moi après 15 ans de service, qu'est-ce que j'ai ? ».
Cette thèse du point de vue de l'éthique professionnelle parait difficile à défendre car de l'avis de ZOTIN du service de la solde et de l'ordonnancement, « si on se réfère aux fiches de paie, les enseignants sont parmi les mieux payés de la fonction publique burkinabè ».

Toutefois il convient de reconnaitre que certains corps de métiers du fait de leur secteur d'intervention bénéficient d'avantages non « officiels » et qui n'ont rien à voir avec leur

salaire. En effet, le rapprochement est vite établi avec les agents des finances par exemple qui jouissent des fameux « fonds communs ».[159]

La valeur socio-culturelle du métier d'instituteur laisse apparaitre un sentiment d'insatisfaction de la part des enquêtés. En effet, ils sont 70% soit 312 sur 447 à estimer que le métier d'enseignant du primaire est sous-estimé par la société. De l'avis de S. SALEMBERE de l'école centre de Comin-Yanga, « l'environnement social a une image de plus en plus contradictoire de l'instituteur. En effet, autant on nous apprécie parce qu'on a besoin de nous pour l'éducation des enfants et pour d'autres raisons sociales, autant on nous rejette parce que les instituteurs sont pauvres, ivrognes, clochards, autant de clichés qui nous meurtrissent profondément…quand il s'agit de moyens, l'instituteur est vite comparé aux autres corps de métier et on occulte systématiquement sa fonction sociale. »

De ce qui précède, il apparait que les enseignants du primaire ne sont pas satisfaits de l'image socio-culturelle que l'environnement socio-professionnel leur renvoie. Cette appréhension fondée entre autres sur des valeurs matérielles et pécuniaires est notamment corroborée par des recherches diligentées par des syndicats et les conclusions des Etats généraux de l'éducation (1994). ADORNO (1984), partage cette réprobation et estime qu' « il est indéniable que le métier d'enseignant comparé à d'autres fonctions comme celles de juriste ou de médecin dégage une certaine impression d'inaccomplissement social »[160]

Toutefois, cette critique de plus en plus partagée par la société est reprise dans la plupart des corps de métier. En effet, autant que les instituteurs, les infirmiers, les agents d'agriculture entre autres (qui s'estiment moins bien traités) formulent pratiquement les mêmes insatisfactions en ce qui concerne leur propre situation. Il ressort de cette observation un sentiment d'injustice vécu par les professionnels des autres corps intermédiaires. Ces derniers, à l'image des enseignants, ne comprennent pas que dans une même fonction publique, à catégorie égale, il y ait souvent une différence notable en termes de niveau de vie entre les acteurs.

---

[159] Un fonds mis en place au sein du ministère de l'Economie et des Finances pour motiver les agents de ce ministère parallèlement à leurs traitements officiels. Ce fonds suscite des polémiques car il n'est pour l'instant pas l'objet d'une règlementation officielle

[160] ADORNO T W, *le métier d'enseignant frappé d'interdit*, Modèles critiques, traduit l'allemand par M. JIMENEZ et E. KAUFHOLZ, Payot, Paris, 1984, P. 203

Nous constatons que malgré cette image qu'ils estiment mitigée, les instituteurs n'affichent pas d'aversion ou de rejet systématique vis-à-vis du métier. Bien au contraire, 53.91% des enquêtés prétendent encore aimer le métier alors que 65.10% le trouvent enrichissant. Cela prouve que malgré les problèmes connus, malgré les difficultés d'exercice, les entraves diverses, malgré la modicité des rémunérations, les enseignants du primaire du Burkina Faso restent attachés à leur métier. Cela peut se justifier certes par l'amour pour le métier pour les raisons ci-dessus évoquées mais également par la sécurité de l'emploi que confère le métier d'instituteur dans un contexte de chômage généralisé.

Tableau 19. L'enseignement vu par les enquêtés

Sous-thème	Section	Sous-section	Nombre	Taux
Valeur Personnelle	Valeur pratique	Ce métier permet de vivre dignement	64	14.32%
		Ce métier permet de vivre passablement	142	31.77%
		métier utile	85	19.01%
		métier fatigant	106	23.71%
		métier adapté à la vie de famille	28	06.26%
		métier inadapté à la vie de famille	7	01.57%
		Aucun	15	03.36%
		Total	447	100%
	Valeur affective	J'aime ce métier	241	53.91%
		Ce métier m'épanouit	71	15.88%
		Je n'aime pas ce métier	50	11.19%
		Ce métier dévalorise	64	14.32%
		Aucun	21	04.70%
		Total	447	100%
	Valeur culturelle	Ce métier m'enrichit	291	65.10%
		Ce métier m'appauvrit	135	30.20%
		Aucun	21	04.70%
		Total	447	100%
Valeur Sociale	Valeur pratique	Très bien rémunéré	00	00%
		Bien rémunéré	35	07.83%
		Passablement rémunéré	234	52.35%
		Mal rémunéré	156	34.90%
		Très mal rémunéré	15	03.35%
		Aucun	7	01.57%
		Total	447	100%
	Valeur socio-culturelle	Respecté et bien vu par la société	57	12.75%
		Passablement estimé par la société	64	14.32%
		Métier sous-estimé par la société	312	69.80%
		Aucun	14	03.13%
		Total	447	100%

III.2.2. L'instituteur burkinabè vu par les autres

Dans une tribune consacrée à la problématique de l'image de l'enseignant en juin 2011, O. MAULINI[161] déclare : « Tout se passe en fait comme si l'enseignant n'avait pas *une image*, mais bien *deux* dans nos sociétés: de face, le maître est dévoué; à revers, c'est un fonctionnaire embusqué; le tout permutable, bien sûr, en fonction de la cause à défendre et de l'humeur des sondés. La preuve que le reflet du pédagogue d'aujourd'hui est une sorte de Janus à deux figures, symétriquement dessinées? Une preuve par l'image, c'est forcé. » (Résonances - Juin 2011).

L'instituteur burkinabè n'échappe pas non plus à cette double image que l'environnement social se fait du métier d'enseignant. En effet, dès qu'ils ont l'enseignant en face, les acteurs de son environnement socio-professionnel ne tarissent pas de compliments à son endroit. Aussi, que ce soit dans les milieux urbains ou ruraux, les qualités de l'instituteur qu'on a en face sont alors égrenées. Ainsi, il est perçu comme un agent essentiel, dévoué, courageux malgré les difficultés du métier et surtout indispensable pour la société.

Pour nous en convaincre, nous avons interrogé quelques acteurs dans ce cadre en présence d'instituteurs et le discours est unanime.

Pour R. PIMA, parent d'élève à Ouargaye, l'enseignant du primaire joue un rôle indispensable dans des conditions difficiles : « les instituteurs sont au cœur de la formation de tous les autres acteurs de la société. Qu'ils soient ministres, avocats, banquiers, tous sont passés par un enseignant qui a assuré leur formation. J'admire la détermination des instituteurs dans leur travail qui devient de plus en plus compliqué. Les élèves sont plus indisciplinés et beaucoup de parents paraissent inconscients et abandonnent tout le travail d'éducation et d'instruction à l'instituteur. Nous voyons ce que ces braves gens font pour nos enfants tous les jours et je ne cesse de les bénir ».

Ce discours est partagé par L. DARAMKOUM, maire, ancien député et lui-même instituteur à la retraite, parent d'élève : « je dois ma situation à mon instituteur à l'école primaire qui a joué un rôle de premier plan pour que je sois ce que je suis aujourd'hui. S'il ne s'était pas consacré à ma formation, j'aurais certainement échoué et serais renvoyé de l'école dès les premiers moments, aussi je n'aurais pas eu l'occasion de progresser et d'atteindre ma position

[161] MAULINI O, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

actuelle. Je fus moi-même instituteur et je sais le sacrifice qui est consenti par ces braves gens pour que les élèves réussissent. »

Enfin, pour A. GUIGMA (2012), l'instituteur au regard de l'immensité de son travail, mérite une profonde considération de la nation entière. En effet, estime-t-elle, « l'instituteur nous a vu tous passer. Quelle que soit notre position professionnelle actuelle, nous la devons en grande partie à notre instituteur. Il n'est pas rare de voir des gens qui ont réussi aujourd'hui, alors qu'ils sont passés par l'école, railler le métier d'instituteur. C'est une erreur grave. Si on pense que les enseignants sont privés de vie personnelle, se sacrifient à la formation des enfants des autres souvent au détriment de la présence et de l'affection qu'ils doivent à leur propre famille, c'est triste. Quoique nous fassions, nous avons toujours besoin d'un instituteur. En effet, un journaliste, un pilote ou un président ne se consacrera pas lui-même à l'encadrement de ses enfants, on a toujours besoin d'un enseignant. »

Ces propos traduisent certainement de profonds ressentis au regard du rôle professionnel de l'enseignant du primaire. Ils sont plutôt portés non sur l' « être » de l'instituteur mais sur ce qu'il apporte à son environnement. L'instituteur est alors jugé ici sur la base de sa valeur contributive à la promotion et à l'évolution de son environnement.

Dans le Guide pédagogique à l'usage des maîtres[162] outre le dévouement qui doit marquer l'action éducative de l'instituteur, sa personnalité occupe une place importante. A cet effet, le maître en terme de personnalité doit avoir entre autres : « Le sens de la justice et de la dignité ; La disponibilité et le sens des responsabilités ; L'amour et le respect des enfants ; L'intégrité, la probité et l'objectivité ; La souplesse d'esprit et le tact psychologique ; L'esprit d'équité et le sens du bien public ; L'ouverture d'esprit et le sens des relations humaines ; Le respect des droits et des devoirs ; Le respect d'autrui, la serviabilité et l'esprit de tolérance ; Le refus de l'affairisme ; Une vie privée digne. En outre, il doit avoir une tenue corporelle et vestimentaire correcte ; Un comportement et un langage décents ; Des habitudes sociales correctes (bannir l'alcoolisme et l'ivrognerie, la drogue), Eviter les fréquentations compromettantes… ».

Toutefois, si sa personnalité joue un rôle fondamental dans son rendement, elle est dans l'immédiat reléguée au second plan ou même occultée.

[162] Guide pédagogique à l'usage des maîtres, Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse, Burkina Faso, 1991, PP. 21-22

Cependant, ce discours laudatif, cette image élogieuse de l'enseignant est battue rapidement en brèche dans certains milieux à travers un autre son cloche. Des critiques souvent amères sont portées sur l'instituteur.

Dans cette logique, l'instituteur burkinabè, dans certains contextes, est perçu comme un « fonctionnaire fainéant, inculte (certainement au regard de son niveau de recrutement au Burkina Faso?), planqué, dépressif, incompétent, absentéiste, pauvre, malheureux, alcoolique, débauché, payé pour rien, toujours en vacances.»[163]

Des stéréotypes pareils abondent pour désigner l'instituteur dans biens de milieux.

Pour Y. SEGDA, parent d'élève « je ne comprends pas pourquoi l'Etat continue à payer ces gens pour rien. Ici il y a 4 instituteurs, y'en a deux qui ne sont jamais là, toujours en voyage. Quant aux autres, ils sont des déflatés et le village est obligé de les prendre charge car permanemment fauchés et toujours dans des cabarets. Ils doivent de l'argent à tous les boutiquiers et *dolotière*[164], c'est dommage, je ne voudrais pas voir mon enfant dans ces conditions ».

SOR de Bouroum-Bouroum, parent d'élève ne dit rien d'autre quand elle évoque le côté impudique des instituteurs. Pour elle, depuis l'ouverture de l'école primaire dans son village, « nos filles souvent élèves du CM1-CM2, certaines femmes du village sont des proies des enseignants qui sont affectés ici. C'est malheureux, si on devait faire un recensement, les enfants laissés par les enseignants dans le village sont nombreux. Ils enceintent et dès qu'ils sont affectés, c'est fini, c'est aux parents de se débrouiller et personne n'ose broncher ».

Cette seconde vague de critiques prend à contrepied la première approche qui voulait que l'instituteur soit au regard de ses actions un référent social. La critique ici porte un jugement non pas sur ce qu'il fait au profit de son environnement social mais plutôt sur ce qu'il est et ce qu'il fait pour lui-même.

Ces questions méritent d'être évoquées quand on sait que biens des allégations de ce genre se fondent souvent sur des a priori, des cas isolés. Toutefois, si elles s'avèrent fondées, elles traduisent là de profondes préoccupations à identifier et à solutionner.

---

[163] THIOMBIANO Yentéma, syndicaliste, inspecteur d'enseignement du premier degré, entretien réalisé à Koudougou le 21 février 2011

[164] Préparatrice, vendeuse de bière de mil locale

A ce propos, SEMA, responsable syndical de l'enseignement de base est révolté face à ce qu'il estime être une ingratitude et un acharnement contre les instituteurs. Pour lui, « c'est inique et ignoble, le procès fait aux instituteurs est incompréhensible. Je ne dis pas que les instituteurs sont des saints, mais je trouve que certains jugements sont totalement en déphasage avec la réalité ».

En effet, cette image (insuffisamment justifiée ou étudiée) dégradante de l'instituteur mérite d'être relativisée car elle n'est fondée souvent sur aucune base objective. Toutefois, il apparait que certaines attitudes souvent isolées participent à la profusion de ce genre de représentations. Il semble de ce fait que certains instituteurs adoptent des comportements non exempts de critiques dans leurs milieux socio-professionnels. A cet effet, Pour ISSA de Soudouguin, « ces critiques peuvent être exagérées mais il appartient aux instituteurs eux-mêmes de se construire une image sociale irréprochable à travers leur conduite ». Il estime en outre qu'il appartient aux instituteurs de se défendre face à ces récriminations. En effet, ne sont-ils des humains comme les autres ?

En outre, si ces représentations faites des instituteurs dans certains contextes ne méritent pas d'être généralisées à l'ensemble du corps, il reviendrait aux premiers concernés que sont les instituteurs de le faire comprendre. Que font les instituteurs pour lever l'équivoque portée sur leur personne ? Un instituteur ivrogne fait-il de tous les instituteurs des ivrognes ?

De l'avis de MAULINI, «Qu'il s'agisse des agriculteurs, des avocats, ou des enseignants, je crois que le regard des autres sur leur profession ne changera pas tant qu'ils ne prendront pas la parole eux-mêmes pour expliquer leur métier, leur vécu au quotidien, leurs choix, leurs difficultés ou leurs doutes, et aussi leurs joies. Le meilleur moyen de torpiller les préjugés est de parler, décrire, montrer, faire découvrir à l'autre. Encore faut-il que l'autre ait envie d'entendre et de comprendre, et encore faut-il arriver à sortir de l'éternelle justification. » (Résonances- Juin 2011).

Il apparait de cette analyse que personne d'autre mieux que les instituteurs ne peut défendre ces derniers à leur place.

Pour conclure, GROS Dominique (2011) estime que : « Indéniablement, l'image de l'enseignant a changé. Avant c'était une personnalité, aujourd'hui c'est un employé. Il est toutefois perçu comme ayant des avantages et une partie de la profession souffre de cette fausse représentation liée à une grande méconnaissance. Les gens ne voient bien souvent que

le temps passé en classe avec les élèves, oubliant tout le travail de préparation, de correction et les nombreuses séances avec les collègues, les parents…Le rôle de la formation me semble aussi essentiel pour aider les enseignants à avoir une meilleure estime d'eux-mêmes.

De ce qui précède, il apparait que la personne de l'instituteur selon le regard des autres incarne une dualité évidente. En effet, du point de vue de la valeur sociale, de son intérêt pour la société, le rôle de l'instituteur semble incontestable et ses mérites reconnus ; du point de vue de sa personne, de tout ce qui est lié à son « être », le débat semble ouvert et controversé. Mais peut-on dissocier la personne de l'instituteur en tant qu'agent social de l'intérêt qu'il représente pour la société en tant que professionnel de l'éducation ? Les résultats de l'instituteur ne sont-ils pas le fruit de l'action de la personne de l'instituteur ?

Conclusion

Etre enseignant du primaire au Burkina Faso au XXIème, c'est certes s'engager pour un métier noble mais, c'est également prendre le pari d'affronter maintes difficultés. Le corps de métier des enseignants du primaire du Burkina Faso est un corps d'emplois permanents dans la fonction publique, ce qui rassure dans un contexte de chômage accru. Il ouvre le droit à la promotion interne à travers des examens et concours professionnels. Par ailleurs, l'instituteur a la possibilité de quitter définitivement le corps, c'est-à-dire le contact direct avec les élèves en se présentant à certains concours (Conseiller pédagogique itinérant, inspecteur, CASU, CISU, CE). Dans cette situation, il cesse d'être instituteur.

Les conditions exigées pour accéder à ces concours professionnels ont évolué depuis 2000. De plus en plus, les diplômes universitaires (baccalauréat, licence…) sont demandés pour certains concours. En outre, il convient de relever le nombre croissant des candidats à ces concours (qui fait que pour se donner plus de chances de réussir, il faut avoir un bon niveau).

Ces exigences expliqueraient-t-elles la ruée vers la formation universitaire de ce personnel en marge de ses activités professionnelles ? Le souci de mieux réussir son intégration sociale, de perpétuer une bonne image, de mieux défendre la corporation pourrait-il par ailleurs justifier cette démarche ?

Nous analyserons les raisons de cette demande individuelle de formation universitaire de plus en plus forte des enseignants du primaire du Burkina Faso dans les chapitres qui suivent.

Conclusion de partie

La présente analyse de l'actualité du métier d'enseignant du primaire du Burkina Faso nous permet de retenir deux éléments fondamentaux.

Face à une société en mutation, et eu égard à la permanente exigence de qualité, il apparait chez les enseignants du primaire un besoin impérieux de formation. A cet effet, il convient de relever que le niveau initial de recrutement, le Brevet d'enseignement du premier cycle à ce jour, parait insuffisant et ne permet pas à l'enseignant de se doter de connaissances et de compétences transversales (face aux problématiques nouvelles) pour mener à bien sa tâche.

En outre, en dépit des multiples recommandations relatives à la nécessaire formation des enseignants débutants avant leur prise de fonction, il existe encore dans le corps des enseignants du primaire au Burkina Faso des instituteurs ayant été recrutés sur concours directs[165] pour être presque directement envoyés dans les classes sans, ou avec très peu de formation (les instituteurs adjoints que nous évoqués ont souvent bénéficié de 2 à 3 semaines de formation).

En ce qui concerne les formations initiales dispensées dans les Ecoles nationales des enseignants du primaire, des critiques s'élèvent de plus en plus pour mettre en doute la consistance de leurs contenus et leurs capacités à doter les élèves maîtres des aptitudes nécessaires pour faire face aux incertitudes du terrain.

A cela, il convient d'ajouter l'inadaptation des manuels et des équipements, l'incohérence des programmes pédagogiques qui exigent de l'enseignant une formation solide et soutenue afin d'être prompt à innover à tout moment et de tenir son rôle.

Le ministère chargé de l'éducation nationale prévoit dans la perspective de la carrière des enseignants des postes dont l'accès est conditionné à l'admission aux concours professionnels. La concurrence étant plus en plus forte, il apparait que bien des enseignants du primaire n'ont pas les aptitudes requises pour y accéder.

De ce qui précède, il faut noter que les enseignants du primaire au Burkina Faso, pour des raisons diverses, affichent des insuffisances qui handicapent leurs performances et l'évolution dans leur carrière. Face à ces difficultés manifestes, la formation des enseignants en exercice, apparait comme une alternative solide dans une perspective d'acquisition de compétences

[165] Ce genre de recrutement a pris fin en 1996

nécessaires pour l'exercice de leurs missions et l'évolution dans leur carrière. « L'instituteur doit garder un esprit alerte pour apprécier les valeurs des divers domaines (sciences, littérature, histoire, technique etc.) même si certains semblent éloignés du champ de son activité quotidienne : d'où la nécessité d'une culture générale. C'est à travers la culture générale que l'instituteur se perfectionne. Ce travail de perfectionnement professionnel est une obligation pour le maître qui doit lutter contre les connaissances lacunaires, les informations erronées, la médiocrité, la routine. »[166]

Cela justifierait-il l'engouement sans précédent ces dernières années des enseignants du primaire à s'engager en formation continue universitaire? En tous cas, pour le Ministère de l'éducation, « rechercher ce qui peut lui permettre d'améliorer continuellement le rendement de son travail, telle doit être la préoccupation constante du maître consciencieux vis-à-vis de sa mission.»[167]

[166] Guide pédagogique à l'usage des maitres, Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse, Burkina Faso, 1991, PP. 22
[167] Idem, p.21

Troisième partie : La formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso

La perspective d'un développement constant constitue de nos jours une préoccupation majeure de l'ensemble des pays du monde. Pour y parvenir, la qualification des acteurs au développement de l'économie représente entre autres un enjeu important aux yeux des principaux décideurs.

Dans cette perspective, une formation adéquate des formateurs constitue une préoccupation essentielle pour tout système qui ambitionne de se doter de qualifications et de compétences avérées pour assurer son équilibre et l'efficacité de son économie. A cette fin, pour suppléer une formation initiale insuffisante ou inadaptée (CAUTERMAN M-M, DEMAILLY L. et al., 1999), la formation continue apparait comme une alternative probante. Cette partie de notre thèse, tout en abordant l'approche de la formation des enseignants du primaire du Burkina Faso, nous donne tout d'abord l'occasion d'interroger les différents concepts de la formation continue qui seront mobilisés dans l'analyse du rapport à la formation continue et, plus étroitement encore, à la formation continue universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso. Dans cette optique, nous découvrirons dans un premier temps la formation continue à travers quelques approches conceptuelles et ferons un aperçu de son organisation au Burkina Faso (Ch.5). Pour terminer, nous procéderons à une analyse de la formation continue des enseignants du primaire du Burkina du Burkina Faso (Ch.6).

A partir des résultats de nombreuses études consacrées à l'impact de la formation continue et au travers des résultats concrets de ces politiques menées en Belgique et en Europe, on peut affirmer que la formation continue représente un outil efficace dans cinq domaines. Premièrement, elle permet de relever la **productivité** des travailleurs, ce qui a une incidence positive sur la demande de travail et sur la progression salariale, principalement pour les travailleurs jeunes ou très instruits. Ensuite, la formation continue est un outil **d'insertion ou de réinsertion socioprofessionnelle**. La formation des demandeurs d'emploi est efficace individuellement en termes de sortie du chômage et s'oriente aujourd'hui vers le développement de formations spécifiques aux fonctions critiques. Troisièmement, la formation continue permet aux travailleurs de **maîtriser les nouvelles techniques** et de s'**adapter** aux changements qualitatifs du monde du travail tout en assurant un maintien ou une amélioration de la compétitivité des entreprises. Quatrièmement, elle permet, principalement aux travailleurs âgés et/ou peu instruits, de **conserver les compétences** nécessaires pour atteindre une productivité correspondant aux salaires du marché. Enfin elle contribue à **réduire l'écart entre offre et demande de compétences** qui qualifie le marché du travail en Belgique, depuis le milieu des années 1980.

Conseil central de l'économie belge, **Formation professionnelle continue en Belgique :** *Avantages, organisation et enjeux, 2007*

Chapitre 5 : Formation continue au Burkina Faso, concepts, cadre juridique et actualités

On a pu le constater dans les chapitres précédents, la formation continue au regard de son rôle occupe de plus en plus une place importante dans les politiques éducatives. Sa forme la mieux élaborée interviendra vers 1970 en Europe suite à la règlementation du milieu du travail. Depuis, la formation continue participe au perfectionnement des bénéficiaires en ce qu'elle permet de leur doter de compétences requises, en rapport avec les attentes de leur emploi.

Dans ce chapitre, nous interrogerons les concepts les plus en vogue de la formation continue et dans une perspective plus circonscrite, nous verrons ce qu'il en est de l'approche juridique et de l'actualité de la formation continue au Burkina Faso. Ainsi, nous aborderons dans un premier temps les concepts et l'évolution de la formation continue (I.) et, en seconde analyse, nous procéderons à un diagnostic de la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso (II.)

I. Concepts et évolution de la formation continue

La formation continue connait depuis quelques décennies une dynamique exceptionnelle sur le plan international. Cependant son acception demeure confuse. Nous tenterons de la découvrir davantage à travers ses concepts et son évolution historique.

I.1. Des concepts

La formation continue de nos jours apparait comme un secteur en développement dont les multiples tentatives d'approches semblent se heurter à des idéologies et intérêts divers. Aussi, selon PERRENOUD (1994), « tout effort pour imposer une conception uniforme ou officielle de la formation continue provoque des résistances, des dissidences, des contre-stratégies de ceux à qui profitent le flou ou qui défendent une autre conception de la formation. Si l'on n'entend pas ce que les acteurs disent d'eux-mêmes, de leur réalité, de leurs peurs, de leurs rêves, de leurs besoins à propos de formation continue, une démarche logique ou normative est vouée à l'échec. On peut néanmoins tenter de comprendre ce qui se joue. »

La complexité semble se prolonger encore avec la multiplicité des locutions pour désigner ce volet de la formation ou devons-nous dire, de reprise ou de retour en formation. En tous les cas pour PERRENOUD (1994), « la formation continue est une auberge espagnole, une *notion floue* qu'on peut définir de mille façons et nommer aussi : formation continuée, formation permanente, recyclage, perfectionnement, développement professionnel, *Fortbildung*, *Weiterbildung*, *in service training*, *aggiornamento*, autant d'expressions dont le sens et les connotations diffèrent d'une organisation, d'une société, d'une aire linguistique, d'une époque à une autre. »

Toutefois, pour les besoins de notre recherche, nous tenterons de la circonscrire à travers quelques approches théoriques convergentes.

A cet effet, nous postulons pour commencer que la formation continue est la poursuite ou la reprise d'un processus de formation structuré à l'issue d'une première phase de formation à l'école, à l'université ou dans le cadre de l'activité professionnelle.

Cette approche défendue par ailleurs par GONON et SCHLÄFLI[168] pose comme principe le prérequis, le préalable nécessaire dans le rapport à la formation continue. Cela s'entend que cette forme de formation se fonde sur l'existant à la différence de la formation initiale.

Pour l'Office fédéral de la statistique (OFS) suisse, « la formation continue est un apprentissage intentionnel poursuivant un objectif: de l'autoformation à l'aide de littérature scientifique ou de la participation à une conférence jusqu'à des cours de formation continue institutionnalisés et structurés par un processus d'apprentissage. Qu'il s'agisse d'une formation continue à des fins professionnelles, d'une formation continue générale ou d'une formation continue interne à l'entreprise ne joue pas de rôle. Ne sont pas des formations continues les apprentissages non voulus ou inconscients »[169] Aussi, pour l'OFS, la formation continue serait conditionnée à une volonté manifeste.

En France, la formation continue est le secteur de la formation qui concerne ceux qui ont quitté la formation initiale. Elle peut prendre diverses modalités. Elle peut se faire par autoformation ou en suivant des programmes d'éducation populaire. Elle peut prendre la forme d'une reprise d'études et dans ce cas se fait selon des modalités proches de celles de la formation initiale. Toutefois, le secteur le plus connu de formation continue est la formation professionnelle continue (FPC), instaurée depuis la loi du 16 juillet 1971.[170]

EL_HOYEK (2004), se positionne sur la spécificité de cette formation et estime que, « quels que soient son programme, son contenu et ses dispositifs, la formation continue cherche toujours à accroître l'efficacité de la pratique professionnelle. » Ainsi, la formation continue s'adosse au contexte et aux besoins professionnels de l'individu qu'elle entend parfaire et renforcer, et, de fait, contrairement au « système scolaire où l'individu est largement l'objet d'un rapport de prise en charge, […] l'activité de formation est subordonnée aux contraintes et exigences qu'imposent sa situation de travail et ses responsabilités familiales, et, par ailleurs, est essentiellement le fait de l'individu lui-même.»[171]

Prenant appui sur ces approches, il apparait que la formation continue pour l'essentiel représente l'ensemble des activités qui visent la professionnalisation d'un individu en situation de travail à travers l'amélioration et le renforcement de ses connaissances et de ses

[168]Gonon/Schläfli: Formation continue en Suisse: situation et recommandations, OFFT, Zurich, novembre 1998
[169]http://www.forum-formationcontinue.ch/default.aspx?code=030102&id=0&LGE_ID=2
[170]http://fr.wikipedia.org/wiki/Formation_continue_en_France
[171] PEYLET M., op. cit., p.232

compétences. De ce fait, elle constitue une dimension stimulante du processus de développement professionnel de l'individu.

I.2. Origine industrielle et syndicale de la formation continue

Les mutations sociétales ont imposé une nouvelle dynamique à la formation ces dernières décennies. La tendance est à la formation continue (voire la formation tout au long de la vie) comme bréviaire d'acquisition et/ou de renforcement de compétences dans un contexte d'évolution constante de la société et du monde du travail. Toutefois, il convient de relever que si la notion de formation continue est d'origine récente (FABRE, 1994)[172] ce qu'il convient de désigner comme préalable à la formation continue a des origines très lointaines. Dans l'antiquité déjà[173], il apparaissait chez certains auteurs quelques approches voisines. Ainsi, PLATON (les Lois) évoque « l'éducation que chacun doit toujours faire au cours de sa vie selon son pouvoir », dans le Coran « du berceau à la tombe », enfin, pour CONDORCET, « Nous avons observé que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles, qu'elle devait embrasser tous les âges qu'il y'en avait aucun où il ne fut utile d'apprendre. »[174]

Nonobstant, pour PALAZZESCHI (2004), « c'est au cours du XIX siècle que les fondements idéologiques de ce sujet se précisent et que les pratiques se développent. La naissance du suffrage universel et la construction de la société industrielle en sont les principales raisons »[175]

Ainsi, avec l'avènement de la révolution industrielle du XIX siècle, les bases de la formation continue commencent à se dessiner. Il s'agit à cette époque, avec les exigences de l'industrie naissante, de trouver les compétences nécessaires pour faire face à la demande. Alors, se développent des discours sur la formation tendant à lui faire une place de choix dans cette dynamique. A ce sujet, DURUY déclarera que « les progrès de l'industrie seront proportionnels aux progrès de l'instruction générale ».[176]

---

[172] En fait, Fabre (1994) soulève que ce n'est que dans les années soixante que les dictionnaires spécialisés intègrent le sens pédagogique du mot "formation"

[173] PALAZZESCHI Y, Histoire de la formation post-scolaire, in Traités des sciences et des techniques de la formation, dir. CARRE P et CASPAR P (2004). P. 20

[174] CONDORCET, Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique, présentés au nom du comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792, cité par A. Léon (1983). P.189

[175] PALAZZESCHI Y, Histoire de la formation post-scolaire, in Traités des sciences et des techniques de la formation, dir. CARRE P et CASPAR P (2004). P. 20

[176] DURUY V, ministre de l'Instruction publique de 1863 à 1869, cité par N. TERROT (1997), p. 68

Dès lors, la formation prendra forme avec comme creusets en France, les dispositifs publics tels les *cours du ministère de l'instruction publique* et *l'éducation populaire.* Principal porteur de l'activité jusqu'à la première guerre mondiale, les *cours du ministère de l'instruction publique* connaissent un véritable essor face à la forte demande. Il convient de mentionner l'action du ministre GUIZOT qui indique par circulaire du 4 juillet 1833 que chaque école primaire doit posséder parallèlement, un cours d'adultes.

Outre l'action de l'Etat, des groupes sociaux s'organisent autour de ce qui apparait à l'époque sous le vocable « *éducation du peuple* ». Ils réunissent pour l'essentiel des mouvements confessionnels, des mouvements laïcs et des intellectuels. Les formes notables ici portent selon PALAZZESCHI (2004) sur « les cours du soir et du dimanche et des bibliothèques construites par des forces sociales qui cherchent à marquer de leurs valeurs la construction sociétale »[177]

En sus de ces actions portées par des dispositifs publics, il convient de noter également l'intervention des syndicats à travers l'*éducation ouvrière.* Les bourses du travail, premières organisations syndicales crées à partir de 1887 proposent entre autres services des cours du soir d'enseignement général et d'enseignement technique ouverts à tous les travailleurs mais leur action ne connaitra un véritable développement qu'au cours du 20 siècle.

Dans l'ensemble, l'approche de la formation vue sous forme de formation continue au cours de cette période pose problème. En effet, si la formation continue dans l'entendement général consacre une reprise de formation après une phase initiale plus ou moins réussie, nous sommes ici en présence d'une formation certes d'adultes ou de travailleurs qui s'apparente souvent à une première expérience de formation.

Aussi, après la seconde guerre mondiale, la réflexion sur la formation connait un nouveau tournant. En effet, la croissance appelant des qualifications (PALAZZESCHI, 2004), c'est la période de l'essor par les formations professionnelles. On constate un foisonnement d'instruments visant à mieux organiser et encadrer la formation professionnelle continue. A cet effet, la loi programme sur la formation professionnelle de 1966 institue une nouvelle organisation de la formation avec deux principes majeurs que sont : le droit d'absence pour formation et la convention introduisant ainsi le droit de la formation dans le droit du travail. Enfin, avec la loi du 16 juillet 1971, l'entreprise est le financeur naturel de la formation de ses

[177] PALAZZESCHI Y, Histoire de la formation post-scolaire, in Traités des sciences et des techniques de la formation, dir. CARRE P et CASPAR P (2004). P. 24

salariés alors que l'Etat s'occupe de la formation des demandeurs d'emploi et des formations hors temps de travail.

Dès lors, la formation continue occupe une place importante dans l'univers du droit du travail à travers une règlementation juridique.

Au Burkina Faso, la formation continue apparait avec les premières réformes du système éducatif. La loi n°13/98/AN portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la fonction publique reconnait aux travailleurs du service public le droit de s'engager en formation. Toutefois, la formation continue au Burkina Faso tarde encore à connaître une codification à travers des textes de loi organisationnels.

I.3. Formation continue : mobilité socioprofessionnelle

La formation continue participe à la professionnalisation de l'adulte en situation de travail. Ainsi, elle constitue une occasion et un processus de transformation des compétences en rapport avec un processus de transformation d'activités.

Pour WITTORSKI (1998), le mot « professionnalisation » revêt trois sens différents correspondants à trois types d'enjeux distincts, selon qu'il s'agit :

- de professionnaliser des activités, voire des métiers au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités) ; il s'agit ici de constituer une profession
- de professionnaliser des acteurs, au sens de la mise en place des savoirs et de la production des compétences nécessaires pour exercer la profession auxquelles s'ajoute la construction d'une identité de professionnel; il s'agit ici d'accroître la professionnalité des individus concernés
- de professionnaliser des organisations ; il s'agit ici de formaliser un système d'expertises par et dans l'organisation

Nous retiendrons pour l'essentiel que la professionnalisation « met en scène » des acquis personnels ou collectifs tels les savoirs, les connaissances, les capacités et les compétences dans l'optique de les améliorer et de les spécialiser pour une activité professionnelle déterminée. De ce fait la formation continue apparait comme vecteur moteur de la professionnalisation dans le sens où elle permet aux acteurs engagés de se parfaire, de perfectionner leurs compétences et de tendre ainsi vers la professionnalisation.

De ce qui précède, nous sommes autorisés à établir le lien entre formation continue et mobilité professionnelle. En effet, si la formation continue contribue à la professionnalisation de l'individu et du métier à travers l'amélioration des compétences et des pratiques, elle participe de ce fait à la mobilité des acteurs. Un travailleur qui bénéficie de nouvelles compétences peut bénéficier d'une mobilité interne (au sein de son entreprise) ou externe (vers une autre entreprise) pour valoriser ses nouvelles connaissances. En outre l'entreprise qui renouvelle les compétences de ses agents améliore certainement sa productivité ou évolue vers d'autres domaines d'activités.

A cet titre, selon le Conseil central de l'économie belge (CCE, 2007), d'un point de vue microéconomique l'impact est bénéfique tant pour les employeurs que pour les travailleurs. En effet, le changement induit par la formation continue se révèle positif tant en matière de productivité du travailleur, d'augmentation de son revenu que de ses chances d'obtenir et de conserver son emploi, sans négliger les apports positifs de l'augmentation du capital humain en termes de santé, de cohésion sociale et de citoyenneté.

PERRENOUD [178](1994), suite à une série d'études dresse 15 niveaux possibles de changement liés à la formation continue. Ces changements concernent aussi bien l'individu que son organisation.

[178]Philippe Perrenoud est Professeur honoraire, membre du Laboratoire de recherche LIFE Innovation-Formation-Education, à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève

Tableau 20 : Enjeux pour les personnes et pour l'organisation

Philippe Perrenoud, 1994

	Pour les personnes	Pour l'organisation
1.	Accroître ses propres compétences et qualifications, donc sa maîtrise professionnelle, son plaisir, sa confiance en soi.	Accroître les compétences et les qualifications des collaborateurs, donc l'efficacité et l'efficience de l'organisation.
2.	Apprendre les règles en vigueur pour mieux s'intégrer (fonction de socialisation).	Assurer la conformité de chacun aux règles en vigueur (fonction de socialisation).
3.	Contribuer à sa propre professionnalisation, devenir plus responsable et autonome.	Contribuer à la professionnalisation, à la responsabilisation des collaborateurs.
4.	Participer à la construction d'une identité collective, d'une culture partagée.	Développer une identité collective, une culture partagée.
5.	Contester la légitimité du pouvoir en place, savoir négocier.	Asseoir la légitimité du pouvoir en place sans pour autant réduire chacun au conformisme.
6.	Devenir expert, personne-ressource dans l'atteinte d'objectifs nouveaux ou ambitieux.	Mobiliser les collaborateurs sur des objectifs nouveaux ou ambitieux.
7.	Donner une bonne image de soi à l'intérieur et l'extérieur de l'organisation (collaborateur motivé, consciencieux).	Donner une bonne image de l'organisation à l'intérieur et l'extérieur (modernité).
8.	Se donner les moyens d'une mobilité interne ou externe (horizontale ou verticale).	Favoriser la mobilité interne des collaborateurs (horizontale ou verticale).
9.	Ajuster ses qualifications personnelles à son emploi/poste de travail lors de l'arrivée dans l'organisation ou lors d'un changement de poste.	Ajuster les qualifications aux emplois/postes de travail lors de l'arrivée de nouveaux collaborateurs dans l'organisation ou lors d'un changement de poste.

10.	Compenser les manques éventuels de sa formation initiale avant qu'ils ne créent des problèmes.	Compenser les manques ou les biais structurels ou occasionnels de la formation initiale des collaborateurs (décalage temporel, niveau d'abstraction).
11.	Participer à la réflexion sur les pratiques et les qualifications, et plus globalement sur le changement dans l'organisation.	Constituer une *noosphère* (groupe d'experts élargi aux formateurs et à certains formées) pour penser les pratiques et les compétences, et plus globalement le changement dans l'organisation.
12.	Se donner les moyens de participer au changement en général ou à des innovations spécifiques.	Stimuler le changement en général ou des innovations spécifiques (par ex. informatisation des tâches).
13.	Rencontrer des formateurs ou des formés d'autres secteurs ou organisations.	Ouvrir l'organisation à des apports externes en invitant des experts ou en envoyant des collaborateurs se former ailleurs.
14.	Accéder à une formation continue comme récompense, reconnaissance d'un mérite personnel.	Disposer d'une source de récompense (la formation continue comme reconnaissance d'un mérite) ou de sanction (comme stigmatisation d'un manque).
15.	Trouver un point de chute, un secteur loin du front si l'on est un collaborateur inefficace, fatigué, mal aimé ou trop créatif…	Avoir un secteur où mettre hors circuit des collaborateurs inefficaces, fatigués ou trop créatifs…

Ainsi qu'il apparait, la formation continue induit nécessairement le changement, une mobilité tant au niveau du travailleur qu'au niveau de l'organisation.

Toutefois, à la lecture du tableau des enjeux de PERRENOUD, qu'elle soit de l'initiative du travailleur, de son employeur ou décidée d'un commun accord par les deux, le changement en terme de mobilité suscité par la formation continue se répercute sur l'un et l'autre à la fois. Aussi, si l'attention est plutôt portée sur l'intérêt de l'enseignant du primaire en ce qui nous concerne, il conviendrait alors d'ajuster le débat et de positionner la formation continue de l'enseignant parallèlement au service du changement du système éducatif. En effet, pour PERRENOUD (1994), « C'est à coup sûr l'une de ses fonctions, en particulier lorsqu'elle

relève du ministère de l'éducation ; elle est alors un instrument de la politique de l'éducation et en particulier de la modernisation du système éducatif. »

I.4. Formation continue comme chance supplémentaire

La formation continue apparait comme une seconde chance ou une chance supplémentaire pour pallier ou suppléer une formation initiale générale insuffisante ou inadaptée. Elle est souvent perçue comme « une justice » faite au bénéficiaire afin de rétablir l'égalité de compétences et de chances avec les autres protagonistes. En effet, selon VINCENS (1979), « si l'éducation est une arme dans la concurrence entre les salariés, si elle est un moyen d'être mieux rémunéré, parce que plus productif, n'est-il pas juste qu'une société s'efforce d'égaliser les conditions de cette concurrence, de donner la chance à tous les individus ? »

Ainsi, la perspective de rétablir l'équité entre les acteurs a semble-t-il côtoyé la formation continue depuis ses origines. Aussi pour VOISIN A. [179] « Un des premiers rôles affirmés de la formation continue est d'exercer un effet compensatoire, c'est-à-dire de créer des conditions de rattrapage ou des possibilités de remplacement pour les jeunes et les adultes qui ont bénéficié du système éducatif initial dans de mauvaises conditions ou qui n'en ont pas profité du tout. Elle a inspiré nombre de programmes particuliers et de dispositifs permanents. »

Cependant, on est en droit, avec le recul, de se demander ce qu'il en est de cette inégalité de nos jours. En d'autres termes la formation continue parvient-elle à rétablir l'équité au bénéfice de ceux qui ont connu une formation initiale insuffisante ?

En tous cas, jusqu'en 1970 encore, la formation continue incarnait une valeur collective, était regardée tel un bien collectif dont il convenait de faciliter le bénéfice à tous les individus. Ce faisant, son organisation était sous-tendue par des objectifs d'émancipation citoyenne et d'égalisation des chances entre les groupes sociaux d'où le concept de seconde chance. « Cette vision socio-démocrate de la formation continue a opéré selon le Conseil central de l'économie belge, un glissement dans les années 1980 » (CCE, 2007). En effet, l'avènement des NTIC[180] et les mutations de l'organisation du travail et des moyens de productions ont imposé une nouvelle dynamique. Dès lors, la formation continue est devenue un outil privilégié pour lutter contre le chômage structurel, pour favoriser non plus la reconversion

[179] VOISIN A., L'économie de la formation, in Traité des sciences et des techniques de la formation, dir. Philippe CARRE et Pierre CASPAR, édition Dunod, Paris, 2004
[180] Nouvelles technologies de l'information et de la communication

mais la réinsertion des chômeurs de longue durée et l'insertion des jeunes sur le marché du travail. En outre, elle permet aux travailleurs d'améliorer leur productivité, de maintenir leur employabilité à travers l'adaptation des compétences et des qualifications et de s'adapter aux changements qualitatifs (CCE, 2007).

Toutefois, au regard de l'actualité, tout laisse à croire que ce ne sont pas très souvent les personnes victimes de l'inégalité d'accès qui sont demandeuses ou qui sont bénéficiaires de la formation continue.

En fin de compte, le principe de seconde chance tend à se dévoyer car de toute évidence, ce serait toujours les personnes les mieux formées et les plus qualifiées qui auraient bénéficié le plus de la formation continue.[181]

I.5. Formation continue et initiative individuelle

Le nouveau contexte social, les nouvelles conditions d'exercice du travail nous imposent d'actualiser régulièrement nos compétences et nos connaissances.

Dans l'espace de l'Union européenne par exemple, il est de plus en plus question de formation « tout au long de la vie », concept très voisin de la formation continue.

Face à cet impératif, l'émergence des concepts tels que « l'initiative individuelle en formation » témoignent de l'intérêt que l'individu notamment en situation de travail ou en quête d'emploi, porte aux renforcements de ses compétences et de ses connaissances dans la société cognitive. L'initiative individuelle en formation continue est perçue dans ce cas comme une démarche personnelle dans laquelle le sujet concerné examine sa situation et prend conscience des insuffisances qui pourraient être comblées par une formation dans la perspective d'atteindre les objectifs qu'il se fixe. Aussi, « la notion d'initiative individuelle en formation implique que désormais le salarié participera à l'identification de ses besoins de formation, à la définition de son projet de formation, et à sa mise en œuvre » (DUGAS, 2005 :5)

[181] VOISIN A., L'économie de la formation, in Traité des sciences et des techniques de la formation, dir. Philippe CARRE et Pierre CASPAR, édition Dunod, Paris, 2004

I.5.1. Les déterminants de l'initiative individuelle de formation

De nombreux travaux et recherches ces dernières décennies (CARRE, 1998, 2001 ; BOUTINET, 1998) portant sur les motifs de l'engagement individuel en formation continue témoignent qu'au-delà des facteurs sociaux, divers mécanismes motivationnels fondamentaux régissent le rapport de l'individu à l'apprentissage.

Ainsi, la perception de soi, l'estime de soi et le sentiment d'autodétermination semblent être des éléments de motivation importants qui influenceraient l'engagement individuel en formation. A partir d'un travail mené par DUPUY (1993), BEJI, FOURNIER et FILTEAU (2004), montrent que des dimensions individuelles telles que l'estime de soi, le sentiment de compétence et le sentiment de bien-être, sont influencés à l'occasion ou en situation de formation continue.

A partir de ces constats, certains travaux se sont attachés à analyser l'impact du processus de formation continue sur des composantes psychosociales : sentiment d'appartenance, sentiment de valorisation, relations avec les collègues et la hiérarchie, développement personnel. BEJI, FOURNIER et FILTEAU (2004) et LAGABRIELLE (2001) résument à juste titre ces idées en affirmant que « si la formation s'entend régulièrement en tant qu'activité accompagnant le travail, des interrogations fondamentales concernent les processus psychologiques et sociaux qui la sous-tendent et les retentissements qu'elle ne manque pas d'occasionner et qui dépassent la seule sphère professionnelle ». Aussi insistent-t-ils sur le fait que certains aspects de la personnalité tels que les attitudes sociales, etc., peuvent être sensiblement mobilisés en situation d'apprentissage ou de formation continue.

Enfin, LE BOUEDEC (1988), pense qu'il est utile de se référer aux modèles explicatifs des transitions psychosociales et de considérer la formation continue comme un événement privilégié qui marque la trajectoire professionnelle des individus et affecte leurs représentations, leur perception de soi et leurs relations au travail.

Nous appuyant sur cette littérature, et prenant en compte la nécessité de considérer la formation continue comme un épisode significatif marquant la vie active et entraînant l'individu dans un processus de transformation de soi, nous sommes, à titre d'hypothèse, fondé à admettre que toute approche de l'engagement des individus en formation continue devrait prendre en compte les facteurs psycho- sociaux et motivationnels pour expliquer le passage ou non à l'acte d'apprendre.

I.5.2. Formation continue et identité professionnelle enseignante

La formation continue participe à l'amélioration des pratiques et constitue un créneau du changement. Pour M. KADDOURI (1996), « toute offre ou demande de formation est en même temps offre et demande identitaire.»[182] Faut-il comprendre par-là que la formation continue impacte le processus de construction identitaire de la corporation enseignante ?

I.5.2.1. Identité professionnelle enseignante

La sociologie du travail depuis quelques décennies met en exergue le lien intangible qui peut exister entre l'action de l'individu en situation de travail et les représentations qu'il se fait de lui-même en rapport avec son travail et son environnement. Aussi, si l'identité personnelle se résume à l'ensemble des représentations qu'une personne développe à propos d'elle-même, c'est dans et à travers l'environnement dans lequel on évolue qu'elle se construit. L'enseignant et le monde de l'école n'échappent pas à cette réalité. En effet, « tous ces éléments institutionnels et structurels, tous ces réseaux et rapports sociaux construisent l'encadrement plus large et indissociable, dans une conjoncture sociale donnée, du rapport immédiat du travailleur enseignant et du sujet consommateur de l'enseignement. Ils construisent cet encadrement sous la forme de contraintes, de facteurs structurels encadrant l'action. Mais en même temps ils sont le médium par lequel l'action, la compétence à agir, la pratique enseignante, les identités professionnelles, prennent forme et se construisent. Ils ne font pas que contraindre l'action, ils habilitent à agir et canalisent la capacité d'intervenir et la compétence des acteurs.» (MAHEU, ROBITAILLE, 1991, p.97)

De cette approche de MAHEU et ROBITAILLE, nous retiendrons qu'à l'image des autres corps professionnels, il apparait que l'identité individuelle et l'identité collective enseignantes sont soumises à un processus de construction commune. Cette approche est d'ailleurs soutenue en partie par SAINSAULIEU (1985) et DUBAR (1991) qui utilisent à cet effet le vocable d'identité sociale. Toutefois, selon l'approche de DUBAR, l'identité repose sur deux processus identitaires hétérogènes. Elle repose d'abord sur un acte d'attribution associé à l'identité pour autrui, « ce que l'on dit que nous sommes », et ensuite sur un acte d'appartenance lié à l'identité pour soi, « ce que nous sommes ». Cela se justifie selon GOHIER (1997b, 1998) par ce que pour qu'un individu la reconnaisse comme sienne,

[182] KADDOURI M., Place du projet dans les dynamiques identitaires, *Education permanente n°128/1996-3,* p.137

l'identité professionnelle doit être intégrée à l'identité qu'on peut appeler globale de la personne.

De ce qui précède et en ce qui concerne l'enseignant, c'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le je et le nous, que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle.

I.5.2.2. Formation continue et identité enseignante

La formation continue en tant que vecteur de renforcement de compétences et par conséquent de changement, apparait comme mouvement important dans le processus de transformation et de mise en œuvre de l'identité enseignante. Elle constitue l'espace par excellence par lequel les enseignants peuvent réaliser leurs représentations et participer de ce fait à l'identité souhaitée à travers la possibilité de valorisation et de reconnaissance sociale.

EL_HOYEK (2004), estime que « apprendre apparaît alors comme un processus de transformation de l'identité par intégration des éléments cognitifs nouveaux. Cette intégration qui suppose choix et sacrifice, n'exclut pas la souffrance. »

Toute formation est l'occasion d'un travail sur soi et participe à la double transaction pour soi/pour autrui et identité actuelle/identité projetée. Aussi, l'enseignant en formation continue ne se soustrait pas à cette logique.

La formation continue évidemment n'est pas la seule voie empruntée pour explorer des solutions aux problèmes de changement. Cependant, il apparait que la quête identitaire serait au centre de l'engagement en formation continue notamment des enseignants. En effet, « Le processus de développement de l'identité, affirme Etienne BOURGEOIS, […] conditionne l'entrée en formation et les apprentissages qui y sont réalisés ; d'autre part, inversement, les apprentissages réalisés en cours de formation peuvent profondément affecter la dynamique identitaire en cours. »[183]Cela suppose que pour l'individu, l'engagement en formation ou les attentes qui en découlent participent à la construction de la représentation de soi.

[183] BOURGEOIS E., L'adulte, un être en développement, *Sciences Humaines, Hors-série n°40,* mars-avril-mai 2003, Paris, p.58

II. Diagnostic de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso

Les enseignants du primaire au Burkina Faso sont recrutés avec le niveau du Brevet d'enseignement du premier degré (BEPC)[184] et formés pendant deux ans dans les Ecoles nationales des enseignants du primaire (ENEP), bassins nationaux de formation initiale et continue des enseignants. Il faut noter que tout récemment encore, la durée de cette formation était d'une année.

Cependant, face à la nécessité de relever le taux de scolarisation, le système éducatif burkinabè a eu recours à maintes reprises à des recrutements massifs d'enseignants sans formation initiale ou avec une formation initiale d'un an seulement.

A cet effet, selon DJIBO (2010), courant 1962-1963, l'Etat fera recours à des élèves brevetés sans formation pour faire face à la demande urgente en personnel. De 1992 à 1996, un nombre important de brevetés seront également recrutés à cette fin dans les mêmes conditions. Ainsi à cette période, selon ILBOUDO *et al.*, (2001) « plus de 70% des 14784 enseignants du primaire étaient encore des Instituteurs Adjoints (IA), élèves brevetés recrutés et envoyés dans les classes après seulement quelques jours de formation pédagogique ».

En outre, il convient de relever qu'en 1984, l'éducation burkinabè a fait recours à ce qu'on appelle encore de nos jours « les enseignants révolutionnaires »[185] pour atténuer également dans l'urgence les effets des licenciements massifs d'enseignants du primaire suite à une revendication corporatrice. Ce personnel, doté uniquement du BEPC, n'a reçu comme formation que la « formation idéologique ». A ce titre, l'engagement politique en faveur de la révolution faisait-il de ces recrus de « bons enseignants » ? Il apparait que cette approche qui qui a permis de combler le vide ainsi créé suscite encore des interrogations de nos jours. Ainsi, pour un secteur aussi sensible que l'éducation, le simple « volontarisme » ne saurait se substituer à la compétence.

Il faut signaler également que des éléments sans qualifications requises ont été, dans le cadre de leur formation civique (Service national populaire à sa création en 1984 et service national de développement depuis 1993)[186] autorisés à suppléer le manque d'enseignants du primaire

---

[184] 4 ans après l'enseignement élémentaire qui, lui dure 6ans

[185] Recrutés dans l'urgence pendant la révolution en 1984 pour suppléer le licenciement massif des enseignants du primaire suite à un mouvement de grève

[186] Le Service nationale pour le développement est obligatoire et concerne tout citoyen âgé de 18 à 30 ans. A partir de 1993, ses missions essentielles sont :

- l'appui en ressources humaines aux administrations publiques, notamment les ministères chargés des enseignements ;

et à donner des enseignements dans les classes. Parmi eux, certains ont bénéficié par la suite d'une intégration dans le corps.

Cependant, l'augmentation des écoles de formations des enseignants du primaire (aussi bien publiques que privées) constatée ces dernières années a contribué à baisser considérablement le taux d'enseignants sans formation initiale.

Il convient tout de même de signaler que les hésitations qui ont consisté au passage de la durée de la formation initialement de 2 ans à 1 puis à 2 ans à nouveau a perturbé sans doute la qualité de la formation professionnelle dans ces écoles de formation.

En outre, le niveau de recrutement selon plusieurs acteurs pose problème de nos jours. En effet, selon Y. THIOMBIANO, il faut relever le niveau de recrutement au Baccalauréat car les auditeurs dans les ENEP, munis du BEPC ne sont plus à la hauteur. « On rencontre de plus en plus d'élèves enseignants qui ne sont pas capables de formuler une bonne phrase, de prendre de bonnes notes, de répondre aux questions des formateurs encore moins de formuler un raisonnement ou une argumentation cohérents. Dans ce cas, la formation dans nos ENEP demeurera survolée car le BEPC ne semble plus à même de doter ses détenteurs de capacités nécessaires pour s'adapter efficacement aux formations dans les ENEP et par conséquent d'y être adéquatement formés », (THIOMBIANO, 2011).

En tous les cas, des critiques montent de plus en plus ces dernières années pour déplorer ce fait et donner à constater que chez les enseignants sortis des ENEP, l'absence de capacités et d'aptitudes indispensables comme l'esprit critique et d'initiative et la disposition à la recherche devient récurrente et criarde.

A ce titre ne conviendrait-il pas de réinterroger en outre l'approche pédagogique, le contenu des manuels, les connaissances transversales de base ainsi que le fondement méthodologique que DJIBO (2010) étiquette à juste titre quand il parle de « méthodologies squelettiques sans étude approfondie » ?

Le Burkina Faso compte à ce jour 7 ENEP (Loumbila, Bobo-Dioulasso, Fada N'Gourma, Ouahigouya, Gaoua, Dédougou, Tenkodogo) et une multitude de centres privés de formation des enseignants. Aussi, la possibilité d'accès s'est beaucoup améliorée ces dernières années. Selon KABORE gestionnaire à l'ENEP de Loumbila, les taux de réussite y sont intéressants

- la formation civique et patriotique au profit des jeunes
- la formation professionnelle au profit des jeunes en situation d'échec scolaire.

et il sort de ces structures de formation chaque année plus de 3000 instituteurs adjoints certifiés prêts à servir. Aussi pour lui, « la facilité d'accès et les taux élevés de réussite font des ENEP le premier recours dès qu'on est admis au BEPC ».

Les performances de ces structures de formation (en termes de résultats) indiqueraient-elles que les stagiaires sont bien outillés pour faire face aux exigences du métier une fois sur le terrain ?

En tous les cas, des insuffisances constatées dans leurs pratiques de terrain poussent à des interrogations. Effet, les carences liées entre autres à la maitrise des méthodes d'enseignements, l'incapacité à faire face aux situations critiques et aux incertitudes du terrain seraient-elles uniquement imputables aux enseignants concernés ?

Il semble que les contenus de formation apparemment adaptés au niveau d'acquisition, le BEPC, portent leur part de responsabilités. Toutefois, prenant à témoin la dimension psychologique, ILBOUDO (1993, p.32) relève que les connaissances « se limitent à des informations sur le développement de l'enfant d'âge scolaire. Il en résulte que, dans les apprentissages scolaires, le maître ne tient vraiment pas compte de la nature de l'enfant de cet âge. En fait, il n'a pas assez de connaissances pour en tenir compte. C'est ce qui conduit, quelquefois, certains maîtres à des brutalités injustifiables ».

DJIBO, s'appuyant sur des écrits divers relatifs à la problématique de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso relève que « les problèmes liés à la dimension éthique sont également soulignés par les auteurs. Selon eux, beaucoup de jeunes maîtres sont recrutés sans un regard rigoureux sur les conditions morales, ce qui fait apparaître des enseignants sans véritable conscience professionnelle et savoir-faire pour développer un savoir-être chez l'élève. » DJIBO (2010).

En tous les cas pour DJIBO (2010), il y a une baisse incessante du niveau scolaire des élèves maîtres à l'entrée des Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP).

Ils sont certes titulaires du diplôme exigé à l'entrée qu'est le BEPC. Toutefois, des voix s'élèvent de plus en plus pour exiger que le contenu des programmes soit revu pour permettre au détenteur de ce diplôme d'avoir les connaissances inhérentes au niveau de formation.

De ce qui précède, il nous semble nécessaire que des réponses appropriées soient apportées pour relever le niveau des élèves maitres à l'entrée des ENEP et des centres privés de formation des enseignants.

Une autre possibilité consisterait à relever le niveau de recrutement. Cette perspective permettrait d'avoir à l'entrée des ENEP et des centres privés de formation de postulants mieux outillés pour aborder avec plus d'aisance la formation.

En outre, on pourrait envisager le relèvement de la durée de formation des élèves maitres dans ces structures. Actuellement elle est de deux ans dont une année de stage pratique et pourrait être ramenée à notre avis, tout comme la formation des élèves professeurs de l'Institut des sciences (IDS), à 3 ou 4 ans avec une année de stage.

Enfin, il conviendrait également de revisiter les programmes de formation dans les ENEP et les centres privés de formation pour les adaptés à l'évolution des besoins.

Par ailleurs, il faut noter que la formation initiale des enseignants ne prend pas en compte bien des réalités du terrain. DJIBO (2010) relève en effet que certaines situations spécifiques comme les effectifs pléthoriques, les classes multigrades, les classes double-flux, les écoles satellites mettent la compétence des enseignants à rude épreuve tant il apparait qu'ils ne sont pas formés à cet effet. A ce titre, que ce soit le cas des classes double-flux (ou deux cohortes partagent le même local) ou celui des classes multigrades (qui rassemblent les élèves de niveaux différents dans le même local et en même temps), imposés par l'explosion des effectifs, l'insuffisance des infrastructures et du personnel, la pratique montre que les enseignants ont besoin de formations spécifiques pour affronter ces situations particulières. Aussi pour NANA (2003), DJIBO (2010), des enseignants éprouvent des difficultés dans la gestion de ces classes, car certains n'ont pas été formés pour y faire face.

Ainsi, au regard du nombre élevé d'enseignants sans préparation spéciale dans ces classes et aux difficultés rencontrées, ces auteurs proposent la tenue de rencontres périodiques pour des partages d'expérience avec des collègues expérimentés et l'organisation de stages de recyclage.

Avec les écoles satellites[187] le système éducatif burkinabè affiche pour ambition de rapprocher davantage les écoles des communautés à la base. Ces écoles, au regard des

[187] Les Ecoles Satellites (ES) constituent une innovation qui date de 1995 en même temps que les Centres d'éducation de base non formelle. Ce sont des écoles d'une à trois classes désignées comme satellites parce

résultats atteints et des possibilités qu'elles offrent aux populations les plus reculées de scolariser leurs enfants, constituent un espoir pour le système éducatif dans la perspective de l'Education pour tous en 2015. Cependant, la complexité de ces écoles spécifiques impose de solides formations aux enseignants qui y sont affectés.

Nonobstant les résultats intéressants (YARO et al., 2011) les politiques attendent de développer et de vulgariser l'expérience des écoles bilingues et des écoles satellites à travers la formation conséquente des acteurs. A cet effet, pour NAPON (2002), ce désintérêt de l'État n'encourage pas l'engagement de spécialistes rompus à l'élaboration de manuels appropriés et à former convenablement les enseignants qui doivent s'y consacrer. Cela fait que, poursuit-il, au lieu d'un apport conjugué de spécialistes comme les politologues, les linguistes, les sociologues, les pédagogues, les économistes et les psychologues, on a recours, pour former ces enseignants, à des agents des services d'alphabétisation qui manquent eux-mêmes de compétences et d'expériences avérées.

A tous ces problèmes inhérents à la formation des enseignants du primaire du Burkina Faso, il y a lieu d'ajouter ce qu'il conviendrait d'appeler l' « inconséquence des promoteurs du privé ».

En effet, face à l'immensité de la tâche, le législateur de l'éducation burkinabè a introduit des assouplissements permettant ainsi aux opérateurs privés d'accompagner l'Etat dans la promotion de l'éducation. Toutefois, les textes qui régissent cette collaboration ne sont pas souvent respectés.

---

qu'elles constituent des annexes scolaires, autour d'une école initialement identifiée comme «école mère». Les ES relèvent de l'enseignement de base et accueillent des enfants en âge d'aller à l'école pour y être maintenus, au moins pendant les trois premières classes de cet enseignement (CP1 au CE1), avant d'être scolarisés dans des écoles mères. Les ES ont été créées pour favoriser la scolarisation des filles et des jeunes enfants en rapprochant les écoles de leurs résidences, leur évitant ainsi de longues distances, source d'insécurité et de fatigue pour eux. Tout comme les CEBNF, les écoles satellites épousent la philosophie de la contribution communautaire.

A titre d'exemple, au regard de la spécificité et de la complexité du métier d'enseignant du primaire, l'article 53 de l'arrêté N°2004-005/ MEBA/SG/DGEB/DEBPr. portant cahier des charges des établissements privés de l'enseignement de base, exige du personnel du secteur privé :

- Qu'il justifie de qualités intellectuelles, physiques, psychologiques, morales et sociales requises ;
- Qu'il cultive et développe des compétences professionnelles ;
- Qu'il soit un agent de changement et de développement

Cependant, nonobstant cette disposition, des promoteurs privés sont encore nombreux à faire recours à des enseignants sans formation professionnelle et sans qualification convenable.

TRAORE (2000) repris par DJIBO (2010), note qu'au-delà de ce manquement majeur, « certains fondateurs ne favorisent même pas la participation des enseignants aux activités de formation, non seulement parce qu'il y a un manque de temps, mais plus grave encore, parce qu'ils craignent le départ des enseignants les mieux formés. »

Le tableau qui suit nous renseigne davantage sur cette situation.

Tableau 21: Répartition des enseignants par corps en 2010-2011

	Enseignants par corps					Ens.
	IP	IC	IAC	IA	Autre	
Public	1 532	18 433	17 180	42	289	37 476
privé	41	599	1 411	3 920	2 292	8 263
Total	1 573	19 032	18 591	3 962	2 581	45 739

MENA, rapport 2011-2012

Ainsi qu'on le constate, en 2011 encore, sur 37 476 enseignants que comptait le secteur public, 41 étaient encore des Instituteurs Adjoints c'est-à-dire sans formation professionnelle. En outre, 289 étaient sans statut clair. C'est certainement des agents qui ont accédé à l'emploi par « effraction » au cours des multiples recrutements spéciaux (enseignants révolutionnaires, SND etc.) qui n'ont pas régularisé leur situation ou n'ont pas progressé dans leur carrière.

Pour le secteur privé, on relève que sur 8263 enseignants, 2051 seuls ont bénéficié d'une formation professionnelle de base soit 24.82%. Alors qu'au cours de la même période, 6212 enseignants soit 75% étaient au maximum détenteurs d'un BEPC ou équivalent.

Dans l'ensemble, il convient de signaler ici un problème de formation encore à ce niveau.

Après cette exégèse de la formation des enseignants du primaire nous retiendrons pour l'essentiel ce qui suit :

- Les multiples recrutements et la pagaille consécutifs aux impératifs de résultats ou aux circonstances du moment ont augmenté considérablement le nombre d'enseignants sans formation.
- Les formations initiales dans les ENEP paraissent de plus en plus insuffisantes ou inadaptées du fait de l'incapacité des élèves maîtres à faire face à des situations complexes du terrain. A ce niveau, en plus des responsabilités de certains formateurs au sein de ces écoles qui ne seraient pas suffisamment spécialistes des enseignements qu'ils dispensent, certains auteurs pointent le niveau des auditeurs qui serait de plus en plus bas au regard du diplôme exigé.
- Les libertés auxquelles s'adonnent certains promoteurs privés ne favorisent pas l'émergence d'un personnel bien formé et qualifié. En effet, ils sont nombreux encore à voir en l'éducation un business à faire plus tôt qu'un service social à assurer
- Les écoles à besoins spécifiques telles que les écoles à classes multigrades, à classes double flux, les écoles bilingues ou les écoles satellites, ne sont pas dotées d'enseignants formés et préparés à cette fin

En conséquence de tout ce qui vient d'être dit, on peut convenir avec DJIBO (2010) que : « Tout en évitant la tentation alarmiste, on peut raisonnablement parler d'insuffisances dans la formation des enseignants en exercice. »

Conclusion

La sociologie de l'éducation ces dernières décennies s'est souvent attardée à analyser les rapports qui sous-tendent les acteurs et le milieu de l'éducation. Il en ressort un sentiment d'insatisfaction et de malaise conjoncturel et structurel à répétition qui impactent les pratiques professionnelles et la personnalité des enseignants. S'il est vrai que le milieu du travail constitue le cadre approprié d'entrainement à la rationalité et de mise en œuvre de divers types de processus d'accès à l'identité en fonction des moyens dont on dispose pour supporter les tensions, il apparait en outre, selon GOHIER, ANADON, et al. (2001), que ces moments de crises, caractérisés par l'exploration, l'engagement et l'autoévaluation renforcent les sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi qui sont au cœur d'une identité professionnelle affirmée.

Le cadre de l'éducation n'échappe pas à cette évidence et le rapport à la formation continue des enseignants obéit à cet impératif. En effet, ces moments de remise en question ont une incidence sur les choix qu'effectue l'enseignant par rapport à sa pratique, sur sa représentation de soi, par rapport à l'image que les autres se font de lui.

Aussi, la formation continue apparait chez l'enseignant comme une réponse à la nécessaire restauration de sa valeur sociale, de l'image souhaitée par sa capacité à doter l'instituteur l'objet de sa représentation.

Au Burkina Faso, l'analyse de la situation fait ressortir en termes d'aptitude et de compétences quelques difficultés chez les enseignants du primaire. A propos et pour pallier cette insuffisance, afin de tendre vers l'image recherchée une formation adaptée semble s'imposer à eux.

Chapitre 6 : Les enseignants du primaire du Burkina Faso en rapport avec la formation continue

La formation continue est d'une donnée fondamentale dans la construction de la société de la connaissance. En effet, elle assure une fonction importante dans l'accroissement de la productivité à travers la qualification et le renforcement des compétences des travailleurs, dans la maîtrise des nouvelles techniques, dans l'adéquation aux changements qualitatifs des acteurs du milieu et du monde du travail.

Eu égard à ce qui précède, la problématique de la formation continue des enseignants du primaire constitue une préoccupation majeure pour les autorités politiques burkinabè. Aussi, le système éducatif burkinabè a réalisé, au regard des limites de la formation initiale, la nécessité du renforcement des compétences des personnels de l'enseignement de base en application des dispositifs règlementaires à cet effet. Nous analyserons dans le présent chapitre, le cadre juridique prévu pour la formation continue des enseignants du primaire (I), puis, nous examinerons à la lumière des réserves qui s'imposent, les dispositifs ordinaires de renforcement de compétences ainsi que leurs impacts sur la formation continue des enseignants du primaire (II).

I. Le cadre juridique de la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso

Plusieurs travaux de recherches dont ceux de OUEDRAOGO et al. (1986), KOUAMA (2008) et DJIBO (2010) attestent de l'intérêt des décideurs du système éducatif burkinabè au lendemain de l'indépendance du pays déjà, pour la formation continue des enseignants du primaire. Ce qui se traduira par la création par décret n°378 /PRES/EN du 20 octobre 1965, du Centre de documentation et de perfectionnement pédagogique (CDPP). Cette structure est missionnée pour traiter spécialement des questions du renforcement des compétences des personnels de l'enseignement de base en situation de travail au sein du ministère de l'éducation nationale. Le CDPP connaitra par la suite au gré des préoccupations et à travers le temps, des changements d'appellation.

Ainsi, il passera successivement à l'Institut national d'éducation (INE), à l'Institut pédagogique du Burkina (IPB), à l'Institut de la recherche et de l'application pédagogique (IRAP), à la Direction de la recherche et du développement pédagogique (DRDP) et enfin, de nos jours, l'appellation en vigueur est la Direction générale du centre de recherche des innovations éducatives et de la formation (DGCRIEF).

La DGCRIEF est composée de deux directions que sont la Direction de la recherche et du développement pédagogique et la Direction de la recherche des innovations en éducation non formelle et en alphabétisation (DRINA). Chargée de la promotion de la formation continue des personnels enseignants du primaire, la DRDP a pour missions de :

- promouvoir la recherche fondamentale et appliquée en matière d'éducation de base formelle
- Améliorer constamment la qualité et la pertinence des outils pédagogiques
- rechercher et expérimenter toutes formules alternatives d'éducation de base formelle
- concevoir, expérimenter et diffuser les innovations éducatives
- concevoir et élaborer les curricula de l'éducation de base de même que ceux des écoles de formation initiale des enseignants
- contribuer à l'amélioration de l'évaluation des apprentissages scolaires
- Concevoir et élaborer les matériels didactiques
- assurer la formation permanente et continue des personnels d'enseignement et d'encadrement en matière d'innovation pédagogique ou de réforme curriculaire
- évaluer les outils pédagogiques
- accompagner le processus d'implantation des nouveaux curricula et des innovations validées

Pour renforcer cette détermination politique, la loi n°13-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation stipule à son article 49 que : « les personnels de l'éducation ont droit à une formation continue et/ou à un encadrement professionnel. Ils ont le devoir de cultiver et de développer leurs compétences professionnelles ».

A cet effet, l'Etat a la responsabilité de la définition des plans de formation, des programmes et des contenus d'enseignement et de formation des enseignants et des formateurs. A ce titre, la loi n°13/98/AN portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la fonction publique, fixe les positions administratives auxquelles les requérants peuvent avoir recours dans le cadre de leur engagement en formation continue. A ce titre, le personnel enseignant du primaire tout comme les fonctionnaires des autres administrations publiques peuvent être mis en position de stage de formation, de stage de spécialisation ou de stage de perfectionnement dans la perspective de leur engagement en formation continue.

Le stage de formation[188] est la position du fonctionnaire qui, à la suite d'un concours, est placé par arrêté ministériel dans un établissement ou une administration publique ou privé pour une durée au moins égale à une année scolaire, en vue de lui faire acquérir des connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice d'un emploi immédiatement supérieur.

La position de stage de spécialisation[189] est celle dans laquelle le fonctionnaire tout en restant dans son emploi s'exerce à approfondir certains aspects particuliers.

La position de stage de perfectionnement[190] enfin, quant à elle, est une position dans laquelle le fonctionnaire actualise ses connaissances ou adapte sa formation technique aux progrès scientifiques et technologiques.

Il faut signaler que seuls les stages de formation, débouchant sur un niveau de qualification supérieure et sanctionné par un titre ou diplôme exigé pour une formation normale dans la hiérarchie des emplois donnent lieu à un changement d'emploi.

Les stages de spécialisation quel que soit leur nombre ne peuvent donner lieu à un changement d'emploi. En outre, seuls les stages réguliers de spécialisation d'une durée de dix-huit mois au moins sanctionnés par le titre que confère ladite spécialisation ouvrent droit à une bonification d'un échelon.

Le stage de perfectionnement ne donne droit ni à un changement d'emploi ni à une bonification d'échelon.

De ce qui précède, il convient de relever que dans la pratique actuelle, les instituteurs bénéficient de la position de stage de formation (à raison d'environ 250 par an) pour la formation des Instituteurs principaux à l'Université de Koudougou. Par contre, ils sont très rares à se mettre en position de stage de spécialisation ou de perfectionnement. Cela s'explique par le fait que ces positions ne leur donnent plus droit aux indemnités dont ils sont bénéficiaires du fait de l'exercice pratique de la fonction d'instituteur.

---

[188] Au terme de l'article 86 de la loi n°13/98/AN portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la fonction publique, ensemble ses modificatifs (pour ce qui est de cet article, il s'agit des modificatifs apportés par la loi N°019-2005/AN du 18 mai 2005)
[189] Idem. Article 87
[190] Idem. Article 88

II. Les dispositifs ordinaires de renforcement de compétences des enseignants du primaire

Dans la perspective de leur engagement en formation continue, les enseignants du primaire du Burkina Faso disposent de plusieurs opportunités. Ces dispositifs de renforcement des compétences peuvent se classer en deux lots : les dispositifs formels institués par le ministère chargé de l'éducation nationale qui sont le plus souvent imposés aux instituteurs et ceux occasionnels relevant de la volonté de l'enseignant en réaction à un besoin souvent immédiat.

II.1. Les dispositifs de formation continue du ministère de l'éducation nationale

« L'enseignement et la formation initiale obéissent à une autre logique : ils transmettent et certifient des savoirs, éventuellement des savoir-faire jugés, au mieux, prédictifs des compétences qui devraient pouvoir être mobilisées dans l'exercice du métier. Souvent, les écarts entre ces acquis de la formation et les exigences de la production sont déplorés par les employeurs, par les travailleurs débutants eux-mêmes. »[191]Aussi, les limites de la formation initiale sont connues. Au Burkina Faso, pour faire face aux insuffisances de la formation initiale des instituteurs, plusieurs initiatives de renforcements des compétences sont retenues. A cet effet, la mise en place, en décembre 2003, d'un plan directeur de formation continue des enseignants intitulé « *Stratégie de formation continue des enseignants*», interpelle tout acteur du système, à œuvrer pour l'instauration et le succès de l'action de formation jugée indispensable. La Direction du Développement de l'Enseignement de Base (DDEB), chargée du suivi de la formation et de l'encadrement pédagogique des enseignants, reconnaît, à l'enseignant, le droit à une formation appropriée. La formation continue à la lecture de KOAMA (2008), « y est perçue donc comme étant le relais de la formation initiale pour compléter, améliorer, ajuster les apprentissages au regard des conditions concrètes auxquelles est confronté le praticien. »

[191] http://superieur.deboeck.com/resource/extra/9782804155209/COIDPR_-_Intro.pdf, consulté le 6 octobre 2013

Le plan directeur de la formation continue prévoit trois modes de formation continue des enseignants du primaire :

- l'autoformation qui est le fait pour un enseignant de s'engager par ses propres moyens variés, multiformes et appropriés dans un processus de formation continue ;
- la formation présentielle que constituent les stages et les recyclages assurés par des formateurs désignés ;
- la formation à distance qui se fait à travers les mass média, la revue ARC (Action, Réflexion, Culture), les devoirs, etc.

Les dispositifs officiels à travers lesquels se diffuse la formation continue au bénéfice des enseignants du primaire au Burkina Faso se composent de :

- Les Ecoles nationales des enseignants du primaire (ENEP)
- Les plans d'amélioration individuels (PAI)[192] et les plans d'amélioration collectifs (PAC)[193]
- Les groupes d'animation pédagogique (GAP)
- Les conférences pédagogiques annuelles
- Les stages de formation et de recyclage
- La radio scolaire
- La revue pédagogique ARC
- Les visites de classes

II.1.1. Les Ecoles nationales des enseignants du primaire

Aux termes de l'article 1 du décret n°2009-231/PRES/PM/MEBA/MEF du 20 avril 2009 portant modification de l'article 2 des statuts des ENEP, les Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire ont pour mission d'assurer la formation initiale, la formation

[192] Le Plan d'Amélioration Individuel (PAI) est celui posé par un enseignant à partir d'une insuffisance constatée sur les résultats d'une classe. C'est le directeur d'école et le conseiller pédagogique qui sont chargés du suivi de son exécution

[193] Le Plan d'Amélioration Collectif (PAC) est l'ensemble de stratégies mises en place par toute l'équipe d'une école pour améliorer les résultats d'une école par rapport à une insuffisance constatée dans une discipline donnée. Le plan est posé par toute l'école et exécuté sur le suivi de l'inspecteur, chef de circonscription

continue et le perfectionnement des personnels enseignants du premier degré. Il existe deux voies d'accès aux ENEP : le recrutement par concours direct par le Ministère chargé de la fonction publique et le recrutement pour complément d'effectifs par les ENEP elles-mêmes. A ce titre, les personnes qui y accèdent ont le statut[194] :

- d'élèves-instituteurs adjoints certifiés (pour celles recrutées par concours direct)
- d'élèves pour celles recrutées en complément d'effectifs

Il faut noter que les élèves stagiaires des ENEP formés à titre privé peuvent postuler à l'emploi des instituteurs adjoints certifiés en prenant part au concours d'intégration à la fonction publique s'ils justifient du titre de capacité requis pour exercer cet emploi.

En outre, l'arrêté n°2008-0081/MEBA/SG/DGEB/DDEB du 27 juin 2008 portant création des bassins de formation stipule à son article 3 que les bassins de formation accueillent et organisent les stages de formation et de recyclage des enseignants, des encadreurs pédagogiques et du personnel d'administration et de gestion de leur ressort territorial. Les ENEP sont désignées pour abriter ces bassins. Ainsi, aux termes de la loi, les ENEP, créées en remplacement de l'Ecole normale initialement pour assurer la formation professionnelle initiale des enseignants du primaire, servent désormais de cadre de formation continue. Il convient de relever que la formation professionnelle initiale dispensée par les ENEP se fait sur la base de programmes et d'objectifs élaborés en vue de doter le nouvel instituteur de compétences adaptées à l'exigence du métier. Cependant, la formation continue des enseignants du primaire dans les ENEP attend d'être organisée et planifiée. Pour l'instant, ce qu'il convient d'appeler formation continue ressemble à des rencontres ponctuelles, le plus souvent à la demande d'organismes ou de structures (ONG, syndicats…).

II.1.2. Les Conférences pédagogiques

Les Conférences pédagogiques sont institutionnalisées et organisées par l'arrêté n°2008-0084/MEBA/SG/DGEB/DDEB du 30 juin 2008 portant organisation et tenue de la conférence pédagogique annuelle des encadreurs. Ainsi, aux termes de la loi, la conférence pédagogique des enseignants est un cadre de formation continue, de réflexion, d'échanges et d'informations pour le renforcement de leurs compétences en matière d'enseignement et

[194] Article 2 du décret 2009-231/PRES/PM/MEBA/MEF du 20 avril 2009 portant modification de l'article 2 des statuts des écoles nationales des enseignants du primaire

d'éducation. A ce titre elle vise à offrir aux enseignants un cadre de formation continue, à favoriser la concertation et les échanges sur les questions d'ordre pédagogique, à traiter les thèmes d'intérêt général et à permettre à l'administration de diffuser des informations relatives aux orientations politiques du département ministériel.

Il faut noter que le temps consacré aux activités de la conférence pédagogique est précompté dans le volume horaire officiel des classes et par conséquent, la participation est obligatoire pour tous les enseignants de la circonscription. Aussi, les absences non justifiées aux conférences pédagogiques font l'objet d'un rapport écrit au chef de circonscription d'éducation de base et la liste des absents est transmise à la hiérarchie. Toutefois, il n'est prévu que des menaces pour inciter les instituteurs à prendre part à ces rencontres. 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 pédagogique annuelle des enseignants, les CEB et les participants à la conférence bénéficient d'un soutien financier de l'Etat et/ou de ses partenaires. »

Ces mesures d'intimidation et de motivation visent à s'assurer de la présence effective des instituteurs concernés à ces rencontres.

Outre le thème principal, plusieurs questions d'intérêt font l'objet de thèmes secondaires. Pour cela, le conseiller pédagogique itinérant établit un canevas de questionnaires sur différents thèmes. Le dit canevas est d'abord traité dans les écoles, puis dans les Groupes d'animation pédagogique (GAP). Les résultats de ces rencontres remontent alors au Conseiller pédagogique qui les synthétise et rend compte au Chef de la circonscription d'enseignement de base. Pendant la Conférence pédagogique, les synthèses sont communiquées aux ateliers pour discussion et approfondissement. Les résultats finaux sont alors assemblés et synthétisés et mis en forme à la disposition des participants.

En ce qui concerne les leçons, les enseignants les plus expérimentés présentent des leçons modèles devant les autres collègues dans une perspective de support mutuel et surtout au bénéfice des plus jeunes et de ceux qui rencontrent des difficultés particulières (en calcul, géographie, sciences d'observation par exemple).

Si les Conférences pédagogiques des enseignants du primaire aux regards de la variété des questions abordées paraissent une véritable école de formation continue, il convient de noter que dans l'ensemble, la perception des premiers concernés semble relative. En effet, on y constate très peu d'innovations au fil des années. Ce qui donne l'impression qu'il y est déroulé chaque année la même scène. Les débats tournent généralement autour des mêmes problématiques, les dénudant ainsi des substances attendues de ces rencontres. A cet effet, des DJIBO (2010) fait le constat que, « le contenu est maigre et souvent plus théorique que pratique. Les débats y sont superficiels à cause du manque de temps. Le traitement des thèmes dans les écoles, dans les GAP et lors des conférences crée beaucoup de répétitions lassantes. Il arrive que des encadreurs dénigrent des synthèses sans que leurs auteurs puissent se défendre. D'autres encadreurs font l'objet d'un culte de la personnalité de la part d'enseignants partisans. »

Un aspect positif tout de même se dégage. En effet, les échanges que la préparation à la conférence aura permis au niveau de la cellule-école, où les discussions se passent dans des groupes plus restreints sont jugés plutôt enrichissants.

Cette analyse de l'approche de la Conférence pédagogique comme cadre de formation continue des enseignants de base au Burkina Faso nous impose deux observations essentielles.

Du contenu, nous relevons que si la conférence pédagogique annuelle traite des questions qui contribuent à renforcer les connaissances et les aptitudes des enseignants, dans la perspective de la bonne tenue de leurs classes et de la préparation de leurs concours professionnels, elle ne semble pas prendre totalement en compte leurs préoccupations personnelles. Cette situation expliquerait-elle en partie les critiques qui remontent ? Le peu d'intérêt manifeste se justifierait-il par le fait que les enseignants n'en ont pas fait la demande ?

En tous les cas, le caractère obligatoire des présences, les menaces manifestées à travers les lettres d'explication en cas d'absence non justifiées et la transmission de la liste des absences à la hiérarchie, traduisent s'il en était besoin, de manque de conviction de l'administration de l'éducation quant à l'adhésion des enseignants à cette instance de formation.

D'autre part, nous retenons que la participation individuelle des enseignants à la conférence pédagogique annuelle fait l'objet de compensation financière de l'Etat et/ou des partenaires. Cette motivation pécuniaire qui consiste à rémunérer l'enseignant pour qu'il participe à une

rencontre de formation qui est supposée lui profiter ne nous permet pas d'apprécier objectivement les déterminants individuels d'engagement des enseignants de base du Burkina Faso à cette séance de formation continue que constitue la Conférence pédagogique des enseignants de base.

II.1.3. Les Groupes d'animation pédagogique

Crées en 1967, les Groupes d'animation pédagogiques (GAP) constituent le dispositif officiel de référence dans la formation continue des enseignants du primaire.

Ils sont « ré-organisés » aux termes de l'arrêté n°2008-0083/MEBA/SG/DGEB du 30 juin 2008 portant organisation et fonctionnement des Groupes d'animation pédagogiques.

Missionnés entre autres pour l'animation pédagogique et socioculturelle du groupe d'écoles qui la composent, l'apport de formation ponctuelle sur les thèmes déterminés par le groupe, la formation permanente et l'enrichissement de la culture générale des enseignants, les échanges mutuels des expériences, les GAP constituent un cadre coopératif de formation de référence des enseignants du Burkina Faso de nos jours.

La participation des enseignants aux activités des GAP est obligatoire et le temps qui leur est consacré est précompté dans le volume horaire officiel des classes.

Tout comme les conférences pédagogiques, l'article 17 de l'arrêté n°2008-0083/MEBA/SG/DGEB/DDEB du 30 juin 20082 portant organisation et fonctionnement des Groupes d'Animation Pédagogiques consacre le financement des GAP en ces termes : « les Groupes d'Animation Pédagogiques bénéficient d'un soutien financier de l'Etat et ou de ses partenaires financiers.»

Toutes ces mesures visent tout comme dans le cas des conférences pédagogiques à s'assurer de la présence effective des enseignants aux travaux des GAP.

Le GAP réunit l'ensemble des enseignants concernés une fois par mois pour une demi-journée. Les activités GAP portent sur des présentations de leçons, des exposés sur des thèmes liés à la pédagogie, à la culture générale, au système éducatif, à l'actualité, le tout suivi de débats.

La préparation lointaine des GAP a lieu dans les écoles. Chaque équipe traite le thème et ses conclusions sont référées aux ateliers du GAP. A ce niveau, elles sont une fois de plus discutées et synthétisées, un document final est alors élaboré et envoyé à l'inspection. La synthèse de ces échanges est étudiée plus tard dans les conférences pédagogiques.

Lors des échanges au sein des GAP, les enseignants les plus expérimentés jouent le rôle d'animateurs. Il est également fait recours à des personnes ressources extérieures pour éclairer les membres du GAP sur certains thèmes techniques.

Les séances de présentation des leçons se font en présence des élèves et sont de deux sortes.

Les enseignants qui éprouvent des difficultés sur une discipline présentent la leçon dans la discipline. Les encadreurs peuvent intervenir à tout moment pour les aider. Il peut être proposé une autre présentation de la même leçon à titre de comparaison.

A l'issue de la présentation, l'enseignant présentateur reçoit les observations, les critiques et les conseils de ses collègues.

Comme on le constate, les Groupes d'animation pédagogiques sont d'un soutien précieux pour les enseignants notamment ceux en début de carrière. En outre, ils constituent un recours inestimable pour ceux qui, parmi eux, préparent des examens notamment professionnels.

Aussi, pour DJIBO (2010), « les enseignants font l'éloge des pratiques pédagogiques lors des GAP. Pour eux, elles sont efficaces pour les jeunes enseignants, elles améliorent leurs performances et changent leur pratique personnelle, elles assurent leur réussite dans les examens professionnels, elles sont plus formatrices que les exposés et les échanges, enfin, elles leur enseignent différentes méthodologies.»

Cependant, tout comme les conférences pédagogiques, les GAP ne sont pas exempts de critiques. En effet, il apparait que les sujets débattus demeurent pratiquement les mêmes. Cela fait que les instituteurs expérimentés n'y trouvent plus grand intérêt. Pour les plus jeunes enseignants cette instance est un cadre important pour préparer leurs examens professionnels. Mais dès que ce besoin est satisfait, la motivation s'affaiblie. Ce faisant, certains enseignants ne sont pas motivés pour y prendre part car, selon eux, les GAP sont devenus un cadre de « discussions inutiles ». En effet ces derniers estiment selon SORGHO (2011) que les GAP deviennent « un cadre d'exhibition où certains viennent abreuver les autres de leurs connaissances livresques et théoriques des fois inutiles ».

Toutefois, dans l'ensemble, de l'avis de SORGHO (2011), les enseignants reçoivent une plus solide formation dans les GAP que dans les conférences pédagogiques. En effet, le public du GAP est réduit et cela donne l'impression d'être dans un cadre de formation personnalisée. Les enseignants peuvent convoquer leurs préoccupations personnelles (en terme notamment de pratiques professionnelles) lors des GAP et y trouver des réponses appropriées. Les Conférences pédagogiques, quant à elles, concernent un public plus important et, à l'occasion, les questions individuelles ne sont pas directement débattues. Contrairement aux GAP, il n'y a par exemple pas de présentation de leçon suivie d'échange lors des conférences pédagogiques.

Toutefois, comme on peut le constater, l'intérêt pour les GAP commence à faiblir une fois l'examen pratique du Certificat d'aptitude pédagogique (CAP) franchi. En effet, après le CAP, l'évolution dans la carrière de l'enseignant se fait par concours et les activités des GAP ne participent pas véritablement à la préparation de ces concours. Tout laisse à croire alors que les GAP intéressent prioritairement les enseignants candidats aux examens théoriques et pratiques du Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) et du Certificat d'aptitude pédagogique (CAP). Si telle est la situation, cela veut-il dire que l'instituteur certifié (doté du CAP) est tant expérimenté qu'il puisse se passer des conseils prodigués dans les GAP? Sinon, pourquoi cette indifférence vis-à-vis des GAP une fois le CAP franchi ?

Nous retiendrons à l'issue de cette analyse que les GAP constituent une véritable école de formation continue des enseignants du primaire et plus particulièrement des enseignants débutants. Cependant, une fois l'étape des examens professionnels franchie, ils ne motivent plus. Il apparait évident de ce fait que la préparation aux examens professionnels semble constituer la principale motivation de participation à la formation continue dans le cadre des GAP. Toutefois, nous notons que le caractère obligatoire et le financement des participations aux GAP ne permettent pas d'apprécier la motivation réelle de la présence à leurs instances des enseignants après leurs examens professionnels.

II.1.4. Les autres dispositifs officiels de formation continue

En plus de ces cadres de formation formalisés au bénéfice des enseignants du primaire du Burkina Faso, on peut noter d'autres dispositifs essentiels. Au nombre de ces dispositifs, l'encadrement de proximité et la formation à distance constituent des vecteurs de renforcement de compétences non moins importants des enseignants du primaire.

II.1.4.1. L'encadrement de proximité des enseignants du primaire

Dans le cadre de la mise en place d'un encadrement de proximité, les circonscriptions d'enseignement de base (CEB) ont été démultipliées et à ce jour, chacune des 358 communes est dotée d'au moins une CEB. Dans les grands centres on peut se retrouver avec plusieurs CEB à la fois du fait du nombre d'écoles et de l'effectif des enseignants à encadrer. La ville de Ouagadougou à elle seule compte 19 CEB[195]. Chaque circonscription d'enseignement de base est dirigée par un Inspecteur appuyé par au moins un Conseiller pédagogique itinérant. Selon la règlementation officielle, un Inspecteur dans le cadre de l'encadrement de proximité doit en moyenne être à un rayon de 15 km des écoles sous son autorité. Cette distance relativement accessible permet d'améliorer le ratio enseignant/encadreur et d'augmenter de fait la fréquence des visites. A la mise en œuvre de cette mesure, tout enseignant doit être visité au moins une fois par mois par l'Inspecteur et deux fois par le Conseiller pédagogique. Pour plus d'efficacité dans le cadre de la formation de proximité, les courtes distances encouragent les enseignants à prendre part à la formation continue en diminuant considérablement les charges et les risques dans les déplacements sur les grandes distances.

L'encadrement de proximité commence d'abord dans l'enceinte de l'école sous l'autorité du directeur. A ce titre, le directeur, premier responsable hiérarchique, est chargé de la gestion administrative et de l'accompagnement pédagogique de ses collègues. Ainsi, il vise quotidiennement les cahiers de préparation et relève les difficultés de ses adjoints. Il procède alors à des échanges s'il y a lieu et selon le degré des observations, prodigue aux intéressés des conseils sur les leçons du jour.

Dans certaines écoles, des directeurs plus préoccupés par le rayonnement de l'image de l'institution dont ils ont la charge et la réussite de leurs collègues s'investissent davantage dans la formation de leurs adjoints. Ainsi, ils s'entretiennent individuellement avec chacun d'eux une fois par mois ou selon la nécessité, une fois par semaine. En outre, ils n'hésitent pas à assister à certaines leçons dispensées par leurs adjoints, notamment ceux candidats aux examens professionnels et leur font des observations appropriées.

[195] A la date du 7 octobre 2013

Pour Sayouba, « il arrive dans ce cas que le directeur fasse le tour de toutes les classes pour s'enquérir des difficultés. Il note donc attentivement ses observations (points positifs comme points négatifs) à l'issue de quoi il demande à l'enseignant de faire son autocritique avant de relever lui-même les points qui méritent d'être ajustés. »

Au besoin, s'il s'agit d'une leçon pratique, il peut être demandé à l'enseignant concerné de la présenter en présence du directeur et aux besoins des autres collègues afin qu'ils lui apportent leurs observations et leurs conseils.

Cette approche permet à l'équipe enseignante dans une dynamique de mutualisation d'assurer sa propre formation. Plus généralement, c'est le directeur et les enseignants les plus expérimentés qui apportent dans ce cadre coopératif leur appui aux plus jeunes enseignants sans qu'il ne soit nécessaire de recourir au conseiller pédagogique ou à l'inspecteur. Cependant, il arrive que les plus jeunes, plus rompus aux questions des NTIC, ou qui ont souvent une formation académique plus poussée apportent une plus-value en termes de connaissances aux autres collègues de l'école.

Il faut également souligner que certains directeurs d'écoles dans le cadre des conseils des maîtres, autre instance coopérative qu'ils président, donnent en outre des conseils et des orientations administratives à leurs collaborateurs.

Ainsi qu'on le constate, l'équipe de l'école (constituée le plus souvent d'un à plusieurs enseignants selon la taille de l'école) coiffée par le directeur constitue le premier cadre de formation continue des enseignants. A cet titre, le témoignage d'Idrissa de la CEB de Lalgaye, renforce cette observation : « Je suis débutant dans l'enseignement et il y a plein de choses que j'ignorais ou que je ne maitrisais pas avant mon arrivée dans notre école. Auprès de mon directeur et des autres collègues à l'école j'apprends beaucoup. Notre directeur est jeune et disponible, les échanges sont très courtois, il arrive que l'initiative vienne de lui de passer dans nos classes mais dès que je rencontre une difficulté, je n'hésite pas à l'approcher et tout se passe bien. Il est arrivé que le directeur lui-même donne la leçon modèle pour que je voie comment il faut procéder. »

Après le cadre de l'école, les instituteurs principaux (IP) (dont les missions aux termes de l'article 33 du décret n°2008-377/PRES/PM /MFPRE/MEBA/MFB du 4 août 2006 portant organisation des emplois spécifiques du Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation se résument entre autres à : animer des groupes d'animation pédagogiques,

effectuer des visites de classe, apporter un appui conseil aux enseignants dans l'élaboration et la mise en œuvre des plans individuels et collectifs, contribuer à la formation continue et au recyclage des enseignants), directeurs d'écoles mais sans charges de cours, et avec plus de compétences pédagogiques, assurent l'encadrement de proximité des enseignants de leurs propres écoles ainsi que ceux des écoles de leur zone de compétences qui ne sont pas dirigées par des Instituteurs Principaux (IP). La présence des IP, participe dans le principe à l'augmentation de la fréquence des inspections d'encadrement. Ainsi, ils peuvent visiter les écoles environnantes apportant ainsi aux enseignants leurs appuis-conseils.

Les IP furent d'anciens instituteurs adjoints certifiés, instituteurs certifiés, avant d'être, nous l'avons déjà dit, formés à l'Ecole normale supérieure de l'Université de Koudougou pour l'emploi et la fonction d'instituteur principal. A ce titre, ils sont dotés de connaissances professionnelles solides et préparés en conséquence pour apportés leur appui localement aux enseignants. De ce fait, les problèmes nécessitant l'intervention d'un encadreur se trouvent donc réglés à la base au lieu d'attendre le passage de l'Inspecteur ou d'un conseiller pédagogique.

L'absence de charge d'enseignement de l'instituteur principal lui permet de se disposer à cette tâche et, en tant que répondant du CCEB, d'apporter son appui aux autres directeurs d'écoles pour une meilleure gestion de leur institution.

Nonobstant cette organisation apparemment harmonisée, des enseignants se plaignent encore de la rareté des visites des encadreurs. Pour Honoré de l'école de Koala, « les encadreurs ne viennent vous voir que lorsque vous avez un examen pratique. J'ai reçu la visite d'un encadreur ça dépasse 2 ans. On nous dit que nous pouvons en faire la demande, c'est vrai mais certains collègues l'ont fait et on leur a demandé de supporter les frais de déplacement de l'IP ou du conseiller pédagogique en question par l'intermédiaire de la caisse de leur APE. Evidemment, les APE[196] ne sont pas prêts à cela. »

Certes, leurs effectifs paraissent encore insuffisants (au regard des nouvelles écoles qui s'ouvrent à tout moment d'où plus d'enseignants à encadrer et à accompagner), mais ils sont de toute évidence plus nombreux aujourd'hui. Chaque CEB compte au moins un inspecteur, un conseiller pédagogique itinérant et, au minimum, un instituteur principal. Qu'est ce qui peut justifier alors les raretés de visites d'encadrement évoqués par certains enseignants ?

[196] Il s'agit là de l'Association des Parents d'Elèves dont les cotisations servent à appuyer certaines activités de l'école

Les motifs couramment évoqués sont le manque ou l'état défectueux des moyens de déplacement, le manque de carburant, le manque de prise en charge[197]. Certains encadreurs, (notamment les conseillers pédagogiques apparemment les plus nombreux dans ce cas), prétendent que leurs visites sont encore perçues par certains enseignants comme inopportunes. Pour TAGNABOU (2011), « Malgré toute l'assurance qu'on leur donne, certains voient en nos visites des missions de contrôles et non de conseils et cela les met souvent dans une position de défensive ou en tout cas d'inquiétudes ce qui ne leur permet pas de bénéficier au maximum de l'appui que les encadreurs leur apportent. De ceux qui semblent réceptifs, on a l'impression que certains se comportent souvent en notre présence comme s'ils étaient en présence de leur maître ce qui ne favorise pas un débat ouvert et ne permet pas un transfèrement harmonieux des connaissances en vue de satisfaire leurs préoccupations, en somme il n'y a pas d'échanges interactifs, d'échanges vivants. Mais ce qui me parait plus important encore c'est les moyens. Les engins à notre disposition dans la plupart des cas amortis, il ya des problèmes de carburant et j'en passe. Vous savez que les Conseillers pédagogiques par exemple n'ont pas de budget, les IP peuvent s'entendre avec leur APE alors que nous, nous sommes obligés de nous référer au CCEB pour nos missions ce qui n'est pas gagné d'avance ».

Ce propos convoque à notre avis un débat important sur la problématique du suivi des enseignants sur le terrain par les encadreurs pédagogiques. Si le comportement des enseignants tel qu'évoqué est avéré, on est en droit de se poser les questions suivantes. Serait-il lié à un manque de confiance vis-à-vis des encadreurs pédagogiques, si oui à quoi cela est-il dû ? Les encadreurs pédagogiques adoptent ils l'approche adaptée à ces situations ? Ont-ils les compétences nécessaires pour convaincre ?

En ce qui concerne les moyens à la disposition des encadreurs à cette fin, l'institution éducative doterait-elle convenablement les encadreurs pédagogiques à cette fin ? serait-il indiqué qu'on fasse recours aux partenaires tels l'APE ?

Ces questions méritent d'être abordées pour que d'une part, les enseignants bénéficient des appuis nécessaires des encadreurs sur le terrain et que, d'autre part, ces derniers assument pleinement leur rôle.

[197] La prise en charge est relative ici à la restauration et aux petits besoins de l'agent concerné. De plus en plus, il lui est remis une somme d'argent pour gérer personnellement ces aspects

En tous les cas, si certains enseignants reconnaissent les bienfaits de la formation continue de proximité en ce qu'elle participe à la bonne préparation des examens notamment pratiques, ils ne manquent pas de critiques vis-à-vis du comportement tout comme des compétences de certains encadreurs pédagogiques.

Ainsi, à l'image de biens d'autres enseignants, Benjamin enseignant de la CEB de Yondé, estime que « certains encadreurs au lieu de se comporter comme des appuis, de véritablement conseillers, portent plutôt la tunique du chérif et arrivent en gendarmes. Dans ces conditions ils ne permettent pas aux enseignants de se mettre dans les meilleures dispositions de confiance pour apprendre. Ils nous déstabilisent dès leurs arrivées. Ils ne sont jamais satisfaits de quoi que ce soit et certains passent leur temps à faire des observations désagréables et des reproches plutôt que de donner des conseils.»

Ce propos de toute évidence excessif, ne traduit-il pas au moins un problème de formation des encadreurs eux-mêmes ?

En effet, le sens de l'humilité, de la mise en confiance de l'interlocuteur, de la maitrise de soi, autant de qualités exigées dans certaines situations d'échange avec les enseignants ne semblent pas animer tous les encadreurs. Cette insuffisance chez les formateurs des formateurs peut conduire au genre de constat qui vient d'être relevé.

En outre, le niveau de connaissance-même de certains encadreurs est souvent mis en question. Pour Larba (niveau BAC+3 en psychologie) de la CEB de Sangha « certains encadreurs quand-ils arrivent tentent de vous impressionner par les notions théoriques superficielles[198] qu'ils ont acquises lors de leurs formations à l'Ecole normale supérieure de l'Université de Koudougou. Mais il se trouve malheureusement qu'eux-mêmes souvent ne maitrisent pas la question. Moi je prépare présentement un mémoire de maitrise en psychologie de l'enfant à l'université, j'ai reçu plusieurs visites d'encadreurs et quand on aborde cette question de la psychologie de l'enfant je suis profondément abasourdi par ce que j'entends. Ils ont certes la volonté mais leur formation et leur niveau sur certaines questions me semblent limités. Au-delà de la pédagogie je pense qu'eux-mêmes ont besoin de formation plus poussée au-delà des quelques modules qu'ils reçoivent à l'ENS notamment dans les domaines tels la psychologie, la philosophie, le management et biens d'autres. »

[198] Dans le cadre de leur formation à l'université de Koudougou, les encadreurs reçoivent en plus des modules relatifs à la pédagogie (générale et des disciplines) des notions basiques qui portent entre autres sur bien de domaines des sciences humaines et sociales (philosophie, sociologie, psychologie…), toutefois, ces formations ne font pas d'eux des spécialistes de ces questions

Il transparait de ce propos que la formation des encadreurs semble incomplète. Ils sont certes des professionnels de l'éducation mais les questions éducatives sont transversales et ne sauraient se résumer à une compétence. Les encadreurs pédagogiques, à défaut d'être des spécialistes de toutes les questions (il semble que c'est de loin ce que l'administration et les enseignants exigent d'eux) devraient avoir de connaissances transversales assez solides. En effet, il faut signaler qu'ils ont aujourd'hui parmi les enseignants sous leur autorité des individualités diplômées des universités et spécialistes de bien de domaines des sciences (notamment humaines et sociales). En outre, avec l'avènement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication et la possibilité de se former dans d'autres contextes, certains enseignants du primaire possèdent de bons niveaux dans biens de domaines. Les encadreurs peuvent-ils prétendre venir en aide à ces derniers s'ils n'ont pas eux-mêmes une base solide? Aussi, pour prétendre venir en appui à ces enseignants, les encadreurs devraient nécessairement être assez outillés. Cela éviterait d'une part un « conflit de savants » avec ces instituteurs et d'autre part, que les conseils qu'ils prodiguent soient jugés superficiels.

Qu'elle soit pourvue par le directeur ou les collègues de l'école, les IP ou l'environnement immédiat de l'instituteur, la formation de proximité assure un rôle essentiel. En effet, dans l'urgence elle permet à l'enseignant de trouver une réponse imminente à sa préoccupation. Aussi, elle permet de gagner en temps en utilisant les compétences locales et d'économiser un éventuel déplacement d'un conseiller ou de l'inspecteur qui engendrait des charges (carburant, frais de déplacement…). En outre elle permet à l'instituteur de renforcer ces liens professionnels et sociaux du fait de la communication et des échanges permanents qu'elle suscite. Enfin, du fait qu'elle soit réalisée dans un environnement confiant, il semble facile que l'enseignant s'approprie rapidement les outils et conseils dans le contexte pour un réinvestissement immédiat dans sa classe.

En conséquence, nous retenons que tout comme les Conférences pédagogiques et les GAP, les formations continues de proximité sont d'un grand apport dans le renforcement des compétences des enseignants du primaire au Burkina Faso. Malgré les ressentis personnels qu'on peut relever à l'occasion de ce « corps à corps » pédagogique, les instituteurs sont nombreux à reconnaitre l'importance de cette approche individualisée qui tranche avec l'effet de groupe dans le cas des conférences pédagogiques et des groupes d'animations pédagogiques qui parfois, développent des « facteurs bloquants ». Ainsi, la formation continue de proximité leur permettrait d'aborder des préoccupations plus personnelles dans la

perspective immédiate (réussir une leçon) ou à moyen terme (réussir aux examens professionnels théoriques ou pratiques).

Cependant, si cette forme de formation est utile, souhaitée et demandée par les enseignants, elle ne semble pas combler entièrement leurs attentes. En effet, dans une perspective plus globale visant à actualiser et affiner leurs connaissances et leurs aptitudes, les enseignants du primaire sont animés de plus en plus par une soif de connaissances multiples et variées. L'équipe d'encadrement de proximité constituée notamment de collègues, du directeur de l'école, de l'Instituteur principal, du conseiller pédagogique itinérant et de l'inspecteur d'enseignement du premier degré joue un rôle essentiel dans la recherche de solutions à ces attentes. Toutefois, il est évident que face à l'immensité de la demande, elle se trouve souvent dans l'incapacité d'apporter une réponse adaptée. En effet, comme nous l'avons déjà démontré, il peut arriver qu'aussi bien l'inspecteur, le conseiller et l'IP n'aient comme diplôme de base que le BEPC, dans ce cas, malgré leur formation professionnelle, ils ne sont pas suffisamment outillés pour aborder toutes les questions liées à la formation des enseignants.

Cette situation présente un double besoin de formation : celle des enseignants mais aussi celle des encadreurs.

II.1.4.2. L'encadrement à distance des enseignants du primaire

Contrairement aux formations continues officielles en présentiel, l'encadrement à distance n'existe pas de manière structurée et officielle, en outre il n'est ni obligatoire et ni soumis à un contrôle particulier. La formation continue officielle à distance des enseignants du primaire du Burkina Faso, se mène à travers essentiellement deux canaux : la revue " Action - Réflexion - Culture " (ARC) et la radio scolaire et autres émissions radios.

II.1.4.2.1. La revue pédagogique ARC

La revue " Action - Réflexion - Culture " ARC a vu le jour en novembre 1968[199]. C'est un périodique de formation et d'information des enseignants qui paraît tous les deux mois soit 6 numéros dans l'année. Destinée à la formation continue des enseignants, ARC en outre, sert de document guide pour la préparation aux examens et concours professionnels de l'enseignement. Dans la revue ARC, on dénombre les rubriques suivantes :

[199] http://www.revuearc.bf/html/contexte.htm, consulté le 7 octobre 2013

- la rubrique PÉDAGOGIE, qui traite des sujets relatifs à la pédagogie notamment générale et appliquée, la philosophie de l'éducation
- la rubrique INFO-GENE aborde l'actualité du système éducatif ainsi que des questions relatives au ministère chargé de l'éducation.
- REPÈRE donne un aperçu des actes administratifs, et des principales décisions relatifs au système éducatif et au fonctionnement du ministère de l'éducation.
- FEMIN'ARC traite des questions relatives à la femme et à la jeune fille. On y rencontre aussi des recettes de cuisine, des analyses de questions de santé, d'hygiène et d'assainissement.
- enfin, la rubrique ANIMATION et LOISIRS est relative aux sujets de divertissement : les contes, les mots croisés, les histoires drôles et d'autres jeux. Il constitue en outre un cadre d'expression de talents littéraires. En effet, on y publie des poèmes, nouvelles, contes…dont les auteurs sont dans leur majorité des enseignants du primaire.

Les éditions de la revue ARC bénéficient d'une bonne diffusion. Les plus intéressés par cette publication sont les candidats aux examens et concours professionnels. L'abonnement individuel est faible mais l'abonnement collectif au profit des écoles est important et a atteint son pic de 1995 à 2000 avec l'appui financier du Projet d'Appui Canadien à l'Enseignement de Base (PACEB) et de l'UNICEF[200].

La variété, la profondeur et la richesse des thèmes traités font de la revue ARC un recours de choix dans la formation continue des enseignants du primaire. Cependant, ils sont nombreux à regretter que cela ne puisse pas se dérouler dans le cadre d'une séance de formation en présentiel. Pour Soampa de la CEB de Po 2, « ARC est une référence par excellence, mieux que les autres cadres de la formation contenue en ce qui concerne le volet théorique, de renforcement des compétences des enseignants. Je trouve dans ARC des sujets très intéressants traités avec beaucoup de maitrise et de professionnalisme. Quand nous avons un exemplaire de ARC à l'école, il fait le tour de tous les enseignants et va même des fois hors de l'école. Ce qu'on peut regretter c'est le manque de continuité dans le traitement de certains sujets. Dans cadre de la pédagogie des disciplines par exemple, je préfère que quand on

[200] http://www.revuearc.bf/html/contexte.htm, consulté le 7 octobre 2013

commence avec le calcul, qu'on finisse avec tous les éléments de la question avant de passer à la géographie ou à tout autre discipline ».

De ce qui précède, l'intérêt des enseignants du primaire pour la revue ARC en tant que vecteur de la formation continue est évident. Cependant, même si ARC répond aux attentes des enseignants notamment dans leur recherche de formation en perspective de leurs examens et concours professionnels, il reste que la formation réalisée à distance par ARC ne permet pas d'échanges directs et interactifs avec les auteurs des articles pour approfondir davantage les questionnements personnels des enseignants. En effet, cette approche ne permet de traiter que de façon très parcellaire de certaines thématiques pourtant prisées par les enseignants et qui mériteraient d'être davantage fouillées.

II.1.4.2.2. La radio scolaire

Si l'idée de la création d'une radio scolaire remonte à octobre 1970 (date du lancement officiel), c'est finalement pendant l'année scolaire 1974-1975 qu'elle sera opérationnelle. Toutefois, le projet a commencé à germer dès la rentrée scolaire 1967/1968[201] « à partir de simples enregistrements écoutés à l'aide de magnétophones, la méthode d'apprentissage du français dite du « bain sonore » a été étendue à une cinquantaine de classes des villes de Ouagadougou et Bobo-Dioulasso à partir cette fois de récepteurs placés dans ces classes; c'était en 1969/70; une extension a suivi les années d'après avec la dotation de plus de 150 écoles en récepteurs radios permettant aux maîtres et aux élèves de suivre les émissions de la radio scolaire voltaïque à l'époque… ». A sa création, la radio scolaire est alors abritée par le Centre de documentation et de perfectionnement pédagogique (CDPP, actuel DGRIEF). La radio scolaire nationale à sa création a été missionnée pour :

- apporter un appui pédagogique aux enseignants dans toutes les disciplines d'enseignement,
- assurer leur formation continue et permanente dans la perspective d'un relèvement de leur niveau intellectuel et professionnel,
- servir de soutien et de véhicule aux actions d'alphabétisation des adultes et à l'animation des activités para et post-scolaires
- enfin, servir à la généralisation de l'apprentissage avec l'appui sonore (Bain Sonore)

[201] http://www.rts.bf/html/historique.htm

Tout comme la revue ARC, les principaux thèmes développés à travers la radio scolaire portent essentiellement sur la pédagogie, la culture générale, la philosophie, la psychopédagogie… Une dizaine d'émissions assurait la diffusion de l'ensemble de ces thèmes, il s'agit de :

- les éducateurs à l'écoute ;
- information et culture ;
- le club d'écoute pédagogique ;
- les parents et l'école ;
- parents et éducateurs à l'écoute ;
- avenir jeunesse ;
- le magazine des enfants ;
- your english time (émission en anglais) ;
- le bain sonore.

Ce qui représentait une masse horaire annuelle de 280 h.

Les heures de retransmission des émissions de radio scolaire sont toujours attendues avec impatience par les enseignants notamment en milieu rural. Toutefois, quelques réserves sont formulées en ce qui concerne la pertinence de certaines de ces émissions.

Pour Mouniratou de la CEB de Loaga, « radio scolaire nous permet d'être au même niveau d'information avec les collègues des autres localités. On prend toujours du plaisir à l'écouter notamment en campagne car elle établit un contact virtuel avec les autres enseignants à travers les témoignages, les démonstrations, les conseils des praticiens et des spécialistes. En même temps, elle constitue une source de distraction pour nous autres qui sommes loin des réalités des grandes villes. Les émissions de radio scolaire sont toujours attendues par les enseignants de Loaga. Mais je pense que des fois il y a des rediffusions répétitives qui donnent l'impression que radio scolaire rencontre des problèmes de production. En plus de cela, je pense que la qualité de certaines émissions devraient s'améliorer car elles ne sont plus attirantes.»

A l'image de Mouniratou, Benjamin dans la CEB de Yondé qui, précédemment a changé de CEB ne parvient plus à recevoir les émissions et se dit très déçu, « je suis profondément déçu que les émissions de radio scolaire ne couvrent pas tout le territoire. Précédemment j'étais

dans une école où il nous était possible de capter ces émissions. Je mesure à présent comment ces émissions nous accompagnaient dans nos tâches quotidiennes en même temps qu'elles constituent un support psychologique pour les jeunes instituteurs qui se sentent souvent abandonnés et isolés ».

A l'image des autres supports de formation, la radio scolaire constitue une importante occasion de renforcement des compétences des enseignants du primaire. Ces rubriques sont animées par des spécialistes de divers domaines (pédagogie, philosophie, culture générale…). Ainsi, on y diffuse en outre des informations formatives intéressantes notamment sur la méthodologie à adopter pour certaines leçons difficiles, comment suppléer l'absence du matériel adéquat pour la leçon, comment gérer les classes difficiles. En outre, les émissions portant sur la culture générale, la psychopédagogie, la philosophie de l'enseignement bien que brèves apportent des renseignements précieux sur la fonction enseignante. A cet effet, les diffusions des émissions sont toujours attendues avec impatience par les enseignants surtout des zones périphériques qui les appréhendent à double titre comme un espace de loisir et un cadre de formation.

Cependant, il apparait qu'elle ne couvre pas non plus entièrement les attentes des enseignants. En effet, certains enseignants, à l'image de Benjamin et Mouniratou estiment que les émissions manquent d'innovations. Avec le temps, on a l'impression que les sujets traités tournent autour des mêmes thèmes. Aussi, si la radio scolaire de toute évidence est importante pour les débutants du fait qu'elle leur permet de préparer leurs examens et d'améliorer leurs pratiques en classe, les enseignants expérimentés semblent ne plus y trouver grand intérêt. Enfin, les émissions de radio scolaire sont enregistrées, ce qui ne donne pas la possibilité aux auditeurs d'interagir en direct (par téléphone par exemple) pour faire des suggestions ou demander des éclaircissements sur les sujets traités.

II.2. Les formations occasionnelles et spontanées

En plus des formations règlementaires prévues, assurées ou accompagnées par les instances du ministère de l'éducation nationale en vue du renforcement des compétences des enseignants du primaire, ceux-ci font également recours à d'autres formes de formation qu'il conviendrait ici de désigner par l'appellation « formations complémentaires ». Au nombre des vecteurs de formation qui retiennent l'attention des enseignants, nous pouvons relever les bulletins d'information notamment la *lettre de l'Association pour le développement de*

l'éducation en Afrique (ADEA), la *lettre de l'Institut International de Planification en Éducation (IIPE) de Paris*, les bulletins d'informations de l'Unesco, de la Conférence des ministres de l'éducation nationales (CONFEMEN) auxquels certains enseignants sont abonnés.

Ces canaux sont certes importants dans la formation continue des enseignants mais, du fait de leur diffusion qui ne couvre pas les zones reculées, du manque de bibliothèques spécialisées dans ces zones, des coûts entre autres, ils ne sont accessibles qu'à ceux qui sont dans les grands centres urbains et qui possèdent les moyens à cet effet.

A ce circuit, il faut ajouter les bibliothèques, l'action des syndicats, les partenariats avec l'extérieur qui permettent d'entrer en possession de documents précieux pour la formation.

En outre, de nos jours, internet et les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) en général assurent un rôle fondamental dans la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso. Toutefois, il faut noter à ce niveau que la couverture limitée du territoire par ces réseaux, le manque d'équipement d'équipements adaptés dans certaines localités, la qualité souvent défectueuse des flux de connexion à internet, entravent cette opportunité.

Enfin, il faut signaler que certains enseignants dans le cadre de la préparation de leurs examens et concours professionnels font recours à des formations supplémentaires. Pour cela, ils s'organisent en petits groupes et font appel à des spécialistes (inspecteurs, professeurs de français, de philosophie) qui leur donnent des enseignements. Toutefois, il s'agit de formations payantes et souvent contraignantes (elles occupent les temps de repos des enseignants : jeudi, samedi, les congés ou parfois une parties des grandes vacances). Ces formations portent généralement sur la culture générale, la dissertation, la psychopédagogie, les débats ouverts sur des thèmes divers et qui sont susceptibles d'être abordés aux examens et concours professionnels.

Pour ces formations supplémentaires les enseignants se disent plus motivés (certainement du fait qu'elles portent essentiellement sur la préparation à leurs concours et examens professionnels) et estiment que les formateurs sont davantage dynamiques et motivés (certainement parce que ces derniers sont mieux payés).

III. Perceptions générales par les enseignants du primaire des formations reçues

Dans l'ensemble, les enseignants du primaire sont attentifs aux formations qu'on leur propose. Cependant, le degré de leur engagement varie selon que la formation continue est obligatoire ou non, rémunérée ou pas. Il apparait en outre que l'intérêt pour la formation continue change également selon qu'ils ont encore à franchir ou pas l'étape des examens professionnels.

Interrogés sur l'image qu'ils se font de leur formation continue ordinaire telle que nous venons de l'analyser, les réponses des enseignants du primaire que nous avons approchés se résument ainsi qu'il apparait dans le tableau suivant.

Tableau 22: rapport des enquêtés à la formation continue ordinaire

Sous-thème	Section	Sous-section	Nombre	Taux	
Image	L'image que vous avez de la formation continue	Instructif	173	38.70%	
		Peu d'intérêt	00	00%	
		On y apprend beaucoup	213	47.65%	
		On y apprend suffisamment	61	13.65%	
		Ennuyeux	00	00%	
		Aucun	00	00%	
		Total	447	100%	
	L'utilité de la formation continue selon vous	Utile pour le renforcement des capacités des enseignants	216	48.32%	
		Utile pour les élèves	101	22.60%	
		Utile pour la vie en société	130	29.08%	
		Peu utile	00	00%	
		Pas utile	00	00%	
		Aucun	00	00%	
		Total	447	100%	
	Vos rapports à la formation continue (acceptation ou refus)	Manifeste le besoin si en rapport avec mes projets	201	44.97%	
		Demande la formation si elle conforte mes projets	207	46.31%	
		Acceptation passive si imposée et rémunérée	28	06.26%	
		Evitement	00	00	
		Désintérêt si imposée et ne prend pas en compte mes attentes	11	02.46%	
		Aucun	00	00%	
		Total	**447**	**100%**	

Il apparait que les enseignants concernés ne trouvent la formation continue dans son ensemble, ni ennuyeuse, ni sans intérêt. Bien au contraire, ils estiment très majoritairement (environ 86%) qu'ils apprennent beaucoup à l'occasion de ces formations et qu'elles sont d'un grand intérêt pour eux. Aussi, la trouvent-ils bien utile pour le renforcement de leurs capacités à 48.32%, pour leur rapport aux élèves en classe à 22.60%, pour l'amélioration de leur vie en société à 29.08%.

Cela montre en effet que malgré quelques réserves (de fond et de forme) les formations dans le cadre des dispositifs de renforcement de compétences des enseignants du primaire demeurent utiles aux instituteurs. En effet, même s'il semble probable qu'il n'y a pas de grands changements (notamment ici lors des conférences pédagogiques, des GAP…) et qu'il apparait qu'il leur est servi au fil des séances et des années apparemment les mêmes données, les instituteurs ne sont-ils pas des pédagogues ? Et en l'occurrence, s'il est admis que la pédagogie est l'art de la répétition, apprendre la pédagogie n'en serait-il pas un?

En outre, leur rapport à la formation continue semble excellent. En effet, ils manifestent le besoin et en font la demande à plus de 90% dès qu'ils estiment qu'elle a un rapport avec leurs projets personnels. A cet effet, Marc (enseignant à l'école Paspanga de Ouagadougou) résume ces projets à : « prendre part à un examen ou à un concours professionnel, améliorer sa compétence dans un domaine précis, améliorer son niveau de culture ».

Ainsi, dès que les enseignants estiment que la formation peut contribuer à la réalisation de leurs ambitions, ils n'économisent plus leurs efforts et affichent un intérêt exceptionnel et massif autant qu'ils sont prompts à y investir les moyens qu'il faut pour atteindre leurs buts. A ce propos Tani de la CEB de Garango ne tarit pas d'éloges, « je suis rentré dans le métier sans formation mais grâce aux GAP, aux Conférences pédagogiques, aux visites des encadreurs, j'ai pu me faire la main et aujourd'hui je ne me plains pas. Ces occasions de formation m'ont permis d'améliorer la préparation de mes leçons ainsi que mes prestations en classe. Je viens de réussir à mon examen écrit du CAP, il me reste la pratique et l'oral. Ce qui fait que je suis assidu à ces rencontres et je suis convaincu que tout comme à mon CEAP je trouverai de quoi passer avec succès la dernière phase de mon examen. »

Aussi, en amont de l'intérêt manifesté pour les Conférences pédagogiques, les GAP, les formations de proximité, les formations à distance ainsi que les autres formes de formation continue, se trouve l'objectif essentiel de réussir aux épreuves écrites, pratiques et orales des examens professionnels de CEAP, CAP.

Par conséquent, et puisqu'il est de notoriété publique que « les besoins satisfaits ne motivent plus », une fois ces examens acquis, l'engouement pour ces formations retombe. Ce qui fait dire à certains enseignants qui ont franchi ces étapes qu'ils ne se sentent plus suffisamment intéressés par ces formations notamment les Conférences pédagogiques et les GAP.

En marge de notre questionnaire, nous avons pu interroger une cinquantaine d'enseignants dans cette situation. Il en ressort que les cadres officiels de renforcement des compétences des enseignants du primaire ne sont plus suffisamment attrayants car les formations en vigueur ne répondent plus aux attentes en termes de projets personnels après le CAP.

A ce titre, Alexis de la CEB de Koudougou 2 prétend ne plus voir l'intérêt des GAP et des Conférences pédagogiques, « A mes débuts les conférences pédagogies, les GAP et les formations de proximité ont été d'un apport fondamental dans ma formation. Ils ont contribué à renforcer mes compétences et à assurer ma réussite à mes examens de CEAP et de CAP. Mais cette étape dépassée, je ne vois plus leur utilité pour un ancien comme moi. Je m'y ennuie car c'est pratiquement les mêmes choses qui reviennent, il n'y a pas d'innovation et donc pas de motivation, c'est des redites. »

Ces témoignages attestent au besoin, si on en doutait encore que l'intérêt porté à la formation continue, l'engagement et le dévouement en formation continue et sont intimement liés au projet personnel de l'individu et sa perception du futur. A cet effet, J. NUTTIN (1980)[202], repris par EL HOYEK (2004), convaincu de ce lien unissant le projet et la perception de l'avenir aboutit à l'établissement de trois concepts consistant à adosser le projet à sa valence, à son instrumentalité et à sa temporalité. Ainsi, selon EL HOYEK :

- S'agissant d'un projet de formation, la *valence* des motifs (ou objets-buts de la formation) révèle la charge affective qui sous-tend le projet.
- L'*instrumentalité* correspond à la perception qu'a le sujet de l'utilité de la formation dans la réalisation de son projet personnel : elle traduit en fait le degré de cohérence de la formation avec ses visées personnelles.
- La *temporalité* correspond aux représentations que le sujet se fait de l'avenir et de la place exacte qu'occupe le projet de formation dans la planification de son « agenda personnel ».

[202] Dans *la théorie de la motivation humaine*, PUF, 1980

En nous appuyant sur cette théorie, nous pouvons dire que la motivation à se former au travers des canaux officiels de renforcement des compétences des enseignants du primaire, leur souhait volontariste de se former, traduit leur attachement certes à la meilleure gestion de leur classe mais surtout à décrocher les titres intéressants d'instituteurs adjoints certifiés à travers l'obtention du CEAP et celui d'instituteurs certifiés à travers le CAP. Ces rapports affectifs avec ces examens professionnels expliquent donc en grande partie leur engagement déterminé pour ces formations qui apparaissent comme une condition sine qua non pour atteindre ce but.

Ainsi, dans son approche instrumentale, la formation continue à travers ces canaux semble d'une grande utilité pour ces enseignants du fait que dans leur représentation elle constitue la voie appropriée pour réaliser leur projet qui est ici, de réussir à leurs examens. Enfin, si réussir aux examens demeure une fin, il y a que la finalité pour les enseignants concernés est, dans le cadre de leur « agenda personnel », d'aboutir à l'échéance, au titre d'instituteurs adjoints certifiés ou d'instituteurs certifiés.

En conséquence, si la plupart des enseignants certifiés ayant franchi le seuil des examens professionnels ont l'impression de ne rien apprendre de nouveau dans les conférences pédagogiques et les GAP, cela semble se justifier par le fait qu'ils estiment ne plus avoir de projets immédiats qui pourraient se concrétiser à partir des formations assurées par ces instances.

En tous les cas, cela semble se confirmer, quand il apparait que ces derniers ne rejettent pas la formation continue. En effet de façon unanime, ils adhèrent à la formation continue qu'ils demandent et exigent dans certaines situations. Mais dans ce cas, il s'agirait notamment d'activités de formation où prétendent-ils, « ils apprennent de nouvelles pratiques ou de nouvelles notions »[203].

Pour Grégoire de la CEB Ouaga 9, « l'envie de me former est présente dans mon esprit, seulement après 11 ans de service et notamment après mon CAP, je ne vois plus pour moi l'intérêt des formations qu'on nous dispense dans le cadre des visites d'inspection, des conférences pédagogiques et des GAP. Moi je veux autre chose. Il y a plein de nouveautés dans les sciences sociales, je voudrais m'approprier les nouveaux concepts et pour cela, je pense aux domaines comme la psychologie, la philosophie, et autres ».

[203] Entretien avec un groupe de 7 instituteurs à Saponé le 18 novembre 2011

De ce qui précède, nous retiendrons que les motifs, les motivations ou les raisons qui poussent les enseignants du primaire du Burkina Faso à participer aux différentes activités de formations prévues à leur intention par l'administration de l'éducation dans l'immédiat du moins, sont surtout liés à leurs objectifs personnels (examens, concours professionnels etc.).

Conclusion

Le renforcement des compétences des enseignants est érigé en devoir par le ministère chargé des questions éducatives du Burkina Faso. A cette fin, la formation continue des enseignants du primaire du Burkina Faso est prise en charge par des dispositifs internes au ministère de l'éducation nationale ainsi que par des dispositifs externes. Au niveau interne le bassin des ENEP, les Conférences pédagogiques des enseignants, les Groupes d'animation pédagogique constituent le socle mis en place par l'autorité pour permettre aux enseignants de renforcer leurs compétences. En plus de ces occasions, les enseignants du primaire bénéficient de cadres de formations de proximité et autres formations à distance. Ainsi, en termes de formation de proximité, le cadre de l'école constitue l'instance de base de la formation de son équipe d'enseignants à travers d'une part l'action du directeur comme référent et les autres membres de l'équipe dans un contexte de mutualisation. D'autre part, la multiplication des CEB, le recrutement des IEPD, des CPI, et des IP en effectifs plus en plus importants ont contribué à augmenter les possibilités de formation de proximité au profit des enseignants.

Les formations à distance ou en ligne (par le biais d'internet) jouent également un grand rôle dans la formation continue des enseignants. A cet effet, biens des enseignants sont abonnés à des revues nationales ou étrangères. En outre, ils sont de plus en plus nombreux à bénéficier des formations en ligne avec le développement en cours de l'internet. La radio scolaire, les multimédia, les documentaires, les repères livresques sont également autant d'occasions de formation continue des enseignants du primaire du Burkina Faso.

Dans l'ensemble, ces formations traitent de la pédagogie générale, la pédagogie des disciplines, la psychologie, la culture générale, l'administration et gestion du système scolaire, des problèmes d'alphabétisation etc.

Conclusion de partie

La place de la formation continue dans la promotion économique et l'amélioration du bien-être social du travailleur et de la société semble depuis des décennies de plus en plus évidente. Cela se justifierait par sa capacité à contribuer au renforcement des compétences des acteurs du monde du travail, participant ainsi à la consolidation de la productivité, de la compétitivité et à l'animation de la dynamique de l'économie.

A cet effet, A. PARE estime que « la formation initiale en fait ne qualifie pas suffisamment un individu pour être performant dans sa tâche. C'est au travers de l'expérience et d'une certaine recherche de qualification, de performance qu'il pourra être beaucoup plus compétent. Mais en cela je pense que l'investissement personnel de l'individu c'est très important. C'est lui qui est motivé à mieux faire et qui cherche les ressources pour cela, moi j'ai foi en la formation continue que ce soit à travers les lectures personnelles, à travers les inscriptions dans un cadre formel pour se faire former volontairement. Je crois que c'est ce qui est le plus important au-delà d'un cadre organisé dans lequel on appelle les gens venez pour ceci, venez pour cela. »[204]

Au Burkina Faso, le législateur en a pris conscience et dans le cadre de l'accompagnement des acteurs notamment du secteur public en formation continue, a légiféré sur son organisation et ses principes. Cependant, cet encadrement ne semble pas motiver les travailleurs qui ne se retrouvent pas pleinement dans les dispositifs prévus à cet effet, qui en apparence, ne semblent pas prendre en compte les préoccupations personnalisées.

Ainsi, au niveau du ministère de l'éducation nationale, malgré le déficit de plus en plus important constaté dans la formation initiale des enseignants du primaire, la formation continue tarde encore à assumer son rôle de renforcement de compétences des enseignants. En effet, au titre des bréviaires prévus par le système éducatif burkinabè pour renforcer les capacités et les compétences des enseignants, les Conférences pédagogiques, les Groupes d'animation pédagogiques ainsi que les autres formes de formations qu'elles soient de proximité ou à distance sont souhaitées et demandées par les enseignants. Cependant, il apparait que ces besoins ne durent que le temps de franchir l'étape des examens professionnels.

[204] Propos recueilli le 22 juin 2012

En conséquence, passées les étapes des examens professionnels que sont le certificat élémentaire d'aptitude pédagogique et le certificat d'aptitude pédagogique, les rencontres officielles et règlementaires de formation, si elles ne sont pas obligatoires ou rémunérées, sont souvent boudées par les instituteurs. Cela signifierait-il que le contenu de la formation ne répondrait plus à leurs attentes ?

Tout laisse à croire que cette probabilité tend à se consolider. En effet, les résultats de nos enquêtes donnent à penser que si les enseignants du primaire du Burkina Faso ne se sentent plus suffisamment mobilisés par les formations de renforcement de capacités assignées à certaines instances par le système éducatif, cela ne veut pas dire qu'ils rejettent de façon systématique la formation. Bien au contraire, les enseignants du primaire du Burkina Faso sont davantage portés vers la formation continue qu'ils demandent et exigent, mais à condition que celle-ci réponde à leurs attentes et participe à la consolidation de leurs projets personnels. En outre, cette recherche qui est plus portée vers les formations assurées par des instances de l'enseignement supérieur notamment les universités, indique à notre avis la volonté des instituteurs de donner une emprunte académique à leur parcours. Toutefois, cela laisse supposer par ailleurs que la formation supérieure participerait activement à la résolution des problèmes personnels des enseignants du primaire du Burkina Faso. En tous les cas, leur attachement à la formation continue supérieure, indique que celle-ci contribuerait, dans l'immédiat du moins à résoudre une préoccupation spécifique et personnelle.

En tous les cas, quels que soient la forme et le dispositif, la nécessité pour l'instituteur de se former ne fait pas l'ombre d'un doute. En effet pour le MENA, « si nous considérons l'enseignant comme celui qui a pour mission d'éduquer autrui, de favoriser sa promotion sociale et culturelle, et de l'aider à utiliser au mieux toutes ses capacités, alors, le maitre doit être un homme cultivé, c'est-à-dire avoir une certaine maitrise de ses connaissances professionnelles. Personne ne peut connaitre en spécialiste tous les domaines de l'activité humaine, mais la spécificité du métier d'instituteur exige de celui-ci une culture générale aussi étendue que possible. »[205]

[205] Direction de la formation initiale et permanente des personnels de l'éducation, Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse, Guide pédagogique à l'usage des maitres, avril 1991, P. 21

Quatrième partie : Les universités burkinabè et la formation continue des enseignants du primaire

La formation continue, comme nous l'avons abordée plus haut, s'intéresse aux adultes (salariés, demandeurs d'emploi, professions libérales, etc.) ayant interrompu leurs études et désireux d'acquérir ou de développer une qualification, de valoriser leur expérience professionnelle. La formation continue universitaire s'inscrit de façon générale dans cette dynamique en proposant aux adultes en reprise d'études universitaires des formations qualifiantes et/ou diplômantes de courtes ou longues durées. Toutefois, il convient de rappeler que l'université est pensée et organisée en priorité pour accueillir des étudiants à la recherche avant tout de diplôme académique. A ce sujet, pour BERTON et CORREIA (2004), « à l'université, la formation initiale constitue la principale mission et la formation continue occupe une place marginale. » Qu'en est-il de l'université burkinabè ? Quelle est son positionnement par rapport à la formation continue ?

Dans cette partie, nous apporterons une réponse à ces questionnements puis nous aborderons la problématique de la reprise de formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso (chapitre 7). Pour terminer, nous analyserons la critique récurrente vis-à-vis de l'engagement en formation à l'université des enseignants par les acteurs de l'éducation nationale (chapitre 8).

Chapitre 7 : Universités burkinabè : quels dispositifs pour la formation continue des enseignants du primaire

L'enseignement supérieur dans un contexte concurrentiel international a pour objet de doter les acteurs de connaissances solides, par un investissement accru dans la recherche et la formation. Cette mission est encore plus importante dans un pays comme le Burkina Faso, pays en voie de développement, qui a besoin pour les différents secteurs de développement de spécialistes qualifiés.

L'avènement de l'enseignement supérieur au Burkina Faso est relativement récent. En effet, c'est en 1974 que la toute première structure de formation supérieure, l'université de Ouagadougou, verra le jour initialement sous l'appellation encore de « Centre d'Etudes Supérieures » (CESUP).

Toutefois, bien qu'émergent, l'enseignement supérieur au Burkina Faso joue à cette époque un rôle central dans la formation académique et la qualification des ressources humaines au bénéfice des administrations publiques et privées nationales.

Dans l'ambition d'assurer avec davantage de succès cette mission, depuis son institution, l'enseignement supérieur a connu maintes réformes et le taux brut de scolarisation s'est assez amélioré. En effet, même s'il est encore en dessous de la moyenne africaine qui est de 6% en 2009, il convient de noter qu'il est passé de 0,8% en 1999 à 3% en 2008.

Malgré les multiples réformes et la détermination des pouvoirs publics et des partenaires techniques et financiers à améliorer l'accès et la qualité de l'enseignement supérieur à travers l'ouverture de nouvelles universités et le renforcement des plus anciennes (à travers l'augmentation des infrastructures), le taux d'accès demeure encore faible et l'enseignement supérieur apparait encore comme un cadre pour privilégiés, sélectif et d'inégalité sociale. En outre, ces dernières années, l'enseignement supérieur au Burkina Faso a été une fois de plus secoué par de multiples crises qui ont conduit les pouvoirs publics à organiser du 13 au 15 juin 2013 des états généraux réunissant tous les principaux acteurs de l'enseignement du supérieur burkinabè et de la sous-région en vue de lui trouver des solutions durables. A la veille de cette rencontre les attentes du Directeur général de l'enseignement supérieur et de la Recherche, le professeur Salaka SANOU se résumaient dans ces propos : « Ce qui est sûr, c'est qu'au sortir de ces états généraux, nous devrions trouver des solutions à long terme pour notre enseignement supérieur au Burkina Faso. Je pense que c'est l'objectif global visé, c'est-

à-dire trouver des solutions à l'enseignement supérieur au Burkina Faso pour nous sortir de l'hésitation, du racolage, du bricolage, parce que jusqu'ici nous bricolons »

En 2012, l'enseignement supérieur burkinabè se caractérise entre autres par[206] :

- Nombre d'étudiants (public et privé confondu) : 68 894
- Nombre d'étudiants pour 100.000 Habitants : 424
- Diplômés du supérieur en 2010/2011 de BAC+2 à BAC+7 : 12 140 sur 60 998 étudiants soit un taux de réussite de 19,90%

Les dernières données statistiques laissent apparaitre un accroissement exponentiel du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso. En effet, de 374 inscrits en 1974, ils étaient 1600 en 1980, 8000 en 2000 et 68 894 en 2012.

Dans le présent chapitre nous ferons dans un premier temps une analyse de l'enseignement supérieur au Burkina Faso (I), puis nous procéderons à une brève présentation des universités de Ouagadougou et de Koudougou (II) objets de notre recherche et, enfin, nous verrons quelles sont les politiques de formation continue mises en œuvre dans ces universités au profit des enseignants du primaire du Burkina Faso (III).

I- Evolution de l'enseignement supérieur public au Burkina Faso

Au Burkina Faso, l'enseignement de base, au regard des urgences nationales a toujours bénéficié d'une attention particulière de la part des pouvoirs publics. L'enseignement secondaire et en particulier l'enseignement supérieur se sont vus relégués en second plan depuis des décennies.

Aussi, de nos jours encore, l'enseignement supérieur accuse un retard important.

Son évolution a connu un long processus à travers les principales étapes suivantes :

- 1965 : création sous l'égide de la France de l'Institut supérieur de formation pédagogique (IUFP), transformé ensuite en deux structures indépendantes : Institut supérieur de technologie pédagogique (IUTP) et Centre d'études universitaires (CEU) ;

[206]Selon les statistiques du ministère des enseignements secondaire et supérieur, consulté le 21 février 2012

- 1974 : Transformation du Centre d'enseignement supérieur (CESUP) en Université de Ouagadougou par le regroupement de l'Institut supérieur polytechnique de Ouagadougou (ISPO), le collège littéraire universitaire (CLU) et l'Institut universitaire de technologie (IUT),
- 1975 : restructuration de l'université de Ouagadougou par la création de nouveaux instituts
- 1991 : création de cinq facultés (FLASHS, FASEG, FAST, FDSP, FSS), de trois instituts (IDR, INSE, IUT) et d'une Ecole supérieure d'informatique (ESI) :
- 1995 : création du Centre universitaire polytechnique de Bobo-Dioulasso (CUPB) qui acquiert son autonomie en 1997 ;
- 1996 : transfert de l'Institut supérieur de l'éducation (INSE) à Koudougou pour former l'Ecole normale supérieure de Koudougou (ENSK) devenue en 2005 l'Université de Koudougou ;
- 2000 : à la faveur de la refondation, la professionnalisation par la formation de cadres et de techniciens pour les secteurs public et privé s'impose aux universités qui deviennent des établissements publics à caractère scientifique, culturel et technique (EPSCT) ;
- 2006 : réforme du système éducatif burkinabè qui consacre, au niveau de l'enseignement supérieur, la professionnalisation des filières de formation dans les universités avec pour axe principal la généralisation du système Licence-Master-Doctorat (LMD) ;
- 2007 : création de l'Institut des sciences (IDS) qui a pour mission première la formation initiale et continue des enseignants dans les disciplines scientifiques ;
- 2007 : création de l'université Ouaga II pour décongestionner l'université de Ouagadougou ;
- 2010 : création des centres universitaires polytechniques (Fada, Ouahigouya et Dédougou)

De l'avis du Professeur Alfred TRAORE[207] « Ces restructurations consécutives ont donné lieu à des mutations qui sont parfois sources de dysfonctionnement dans l'appareil universitaire. Ainsi, on assiste à des incompréhensions entre les acteurs de la communauté universitaire de même que la gouvernance des institutions se trouve fragilisée au risque d'hypothéquer l'avenir des universités burkinabè. »[208]

II- Les universités de Ouagadougou et de Koudougou

En 2012-2013, l'enseignement supérieur public au Burkina Faso, on l'a vu plus haut, est principalement assuré par quatre universités, trois Centres régionaux universitaires et un Institut.

A la faveur de la politique de décloisonnement de l'enseignement supérieur initiée par les pouvoirs publics à travers des mesures règlementaires, nous notons au titre du privé, un foisonnement ces dernières années, d'instituts, d'écoles supérieures et d'universités privés. Toutefois, tout comme les structures étatiques, ces établissements qui ambitionnent d'accompagner l'Etat dans la prise en charge des bacheliers et des demandeurs de formations supérieures de plus en plus nombreux, se situent essentiellement dans les grands centres urbains dont les plus importants sont l'Université St Thomas d'Aquin à Saaba (près de Ouagadougou) et l'Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest représentée au Burkina Faso par l'Unité Universitaire de Bobo-Dioulasso.

Dans le cadre de notre recherche, notre attention portera exclusivement sur les universités de Ouagadougou et de Koudougou. Ces deux universités publiques sont les plus sollicitées par les enseignants du primaire. En effet, elles recueillent à elles deux plus de 95%[209] des inscriptions ou des demandes d'inscription des enseignants du primaire.

A cet effet, nous formulons à titre d'hypothèse à cette étape que ce choix est lié au fait que ces universités apportent des réponses satisfaisantes et immédiates pour l'instant du moins, à leurs besoins de formation.

[207]Coordinateur du Comité ad hoc de réflexion sur l'université burkinabè (CAR) mis en place par le gouvernement en 2012
[208] In Etat généraux de l'enseignement supérieur, 13-15 juin 2013
[209]Selon le Directeur général de l'enseignement de base

II.1. L'université de Ouagadougou

Depuis sa création en 1974, l'université de Ouagadougou a connu au gré du temps 3 principales réformes. Il s'agit de la restructuration de 1985 qui organise l'université en instituts, celle de 1991 qui y crée des facultés, des instituts et une école et, enfin, pour faire face à l'explosion des effectifs et atténuer les crises sociopolitiques à répétition, la réforme de 2000 y a introduit une profonde refondation.

A la faveur de cette dernière réforme, l'université de Ouagadougou se voit assigner entre autres les missions de professionnalisation par la formation des cadres et des agents techniques du secteurs public et privé.

En outre, afin d'en faire un pôle d'excellence régional, une démarche qualité est introduite en vue d'en améliorer la gouvernance et les performances. A cette fin, le décret n°2000-558/PRES/PM/MESSRS/MEF du 12 décembre 2000 l'érige en établissement public à caractère scientifique, culturel et technique (EPSCT). Elle jouit dès lors de la personnalité morale et de l'autonomie pédagogique et scientifique, administrative et financière.

« Ces différentes restructurations visent essentiellement de l'avis du professeur S. SANOU, à adapter la formation offerte aux offres d'emploi et à éviter qu'elle ne conduise les étudiants au chômage. Parallèlement, les décideurs politiques ont le souci de rendre l'enseignement supérieur plus performant dans sa gestion et dans son organisation académique. Un accent particulier est donc mis sur la réorganisation administrative afin de mieux gérer le système universitaire »[210]

Les facultés de l'université de Ouagadougou sont alors transformées en Unités de Formation et de Recherche (UFR). Il y est créé 7 UFR et un institut.

L'Institut Burkinabé des Arts et Métiers (IBAM), l'unique institut forme les étudiants aux métiers de la banque, de l'assurance, du commerce/finance/comptabilité et de secrétariat de direction.

[210] Les réformes des systèmes de la gouvernance universitaire :La refondation de l'Université de Ouagadougou au Burkina Faso,S. SANOU et Al., in *« Réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur: Quelles politiques avec quels effets », UNESCO, 2012*

Les UFR quant à elles sont spécialisées ainsi qu'il suit :

- UFR/LAC : Unité de Formation et de Recherche/ Lettres, Art et Communication qui assure des formations en arts et communication, langues vivantes, lettres modernes et linguistiques
- UFR/SDS : Unité de Formation et de Recherche/Sciences de la Santé qui forme les médecins, les pharmaciens et les techniciens supérieurs de santé
- UFR/SEA : Unité de Formation et de Recherche/Sciences Exactes et Appliquées qui assure des formations en Mathématiques, Physique et Chimie
- UFR/SEG : Unité de Formation et de Recherche/Sciences Economiques et de Gestion qui forme des gestionnaires et des analystes économiques
- UFR/SH : Unité de Formation et de Recherche/Sciences humaines qui forme les géographes, les historiens et archéologues, les philosophes, psychologues et sociologues.
- UFR/SJP : Unité de Formation et de Recherche/Sciences juridiques et Politiques qui forme des juristes en droit privé, droit public droit des affaires
- UFR/SVT : Unité de Formation et de Recherche/Sciences de la Vie et de la Terre qui comprend les formations en géologie, en biologie, microbiologie, physiologie végétale et animale.

Aux termes de l'arrêté portant organisation et fonctionnement de l''U.F.R, elle est missionnée pour:

- la formation fondamentale,
- la formation appliquée et/ou professionnelle,
- la formation continue,
- la recherche scientifique et technologique ainsi que la valorisation des résultats,
- la diffusion de la culture et de l'information dans les domaines relevant de sa compétence,
- la délivrance des diplômes dans les trois cycles,
- la collaboration avec d'autres U.F.R. pour la préparation de diplômes à caractère pluridisciplinaire,
- la participation à des programmes internationaux de formation et de recherche.

Le règlement intérieur de l'université de Ouagadougou fait obligation aux étudiants de prendre part en présentiel aux enseignements théoriques prévus pour leur niveau d'études. Dans la même logique, les travaux dirigés et les travaux pratiques sont obligatoires. Pour terminer, le règlement établit que la ponctualité et l'assiduité sont de rigueur.

Ces mesures ne s'accommodent pas avec les préoccupations des travailleurs en formation continue. Ces derniers dans la plupart des cas ne bénéficient pas de congé formation. Aussi, étant toujours sur leurs postes de travail, ils sont tenus d'utiliser le peu de temps libre dont ils disposent pour leur formation. A ce titre ils prennent part au cours quand ils en ont la possibilité. Dans le cas contraire, ils se contentent des notes de leurs camarades pour préparer leurs évaluations. Ce faisant, leurs absences sont passées sous silence par l'administration universitaire.

Certes, l'article 40 du règlement intérieur stipule que « les étudiants salariés peuvent bénéficier d'un régime spécial vis-à-vis des cours et des contrôles » mais des propos des travailleurs en formation, on retient que dans la pratique aucune mesure spéciale n'est prise en leur faveur dans ce sens. Pour Aboubacar de l'école de Dassasgho, « Aucune mesure pratique et significative n'est prise pour favoriser la formation universitaire des travailleurs de façon générale et des enseignants du primaire en particulier. Nous vivons les mêmes conditions de formation que les étudiants classiques ce qui n'est pas facile. Nous sommes à cet effet partagés entre nos classes et l'université. Pour moi qui suis à Ouagadougou c'est moins compliqué que celui qui serait à Batié à près de 500 km ou à Soudougin. »[211]

Il est cependant pris à contre-pieds par Salif de Saponé A qui estime que concéder des avantages particuliers aux enseignants pourrait dévaloriser leurs mérites. En effet pour lui, « l'université est un pôle d'excellence qui a ses principes. Les enseignants parce qu'ils sont engagés doivent respecter cette exigence qui peut être perçue comme une norme de qualité. Concéder des faveurs quelconques aux enseignants du primaire signifierait qu'ils ne sont pas à la hauteur et pourrait nuire à l'image de leur formation et des diplômes qu'ils décrocheront »[212].

[211] Propos recueilli le 15 février 2011
[212] Propos recueilli le 2 mars 2011

L'accès à l'université de Ouagadougou, pour la première année est conditionnée au baccalauréat ou tout autre diplôme reconnu équivalent. Toutefois, les candidats non titulaires du baccalauréat mais admis au test spécial d'entrée à l'université ouverts dans certaines filières sont également autorisés à s'y inscrire.

L'admission dans un niveau intermédiaire est conditionnée à l'avis d'une commission spéciale.

L'université de Ouagadougou à l'image des grandes universités de l'Afrique de l'Ouest s'est engagée depuis 2005 dans le système Licence Master Doctorat (LMD) et à ce titre, elle est membre du Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO) qui travaille à une coopération scientifique poussée entre ses membres, à l'harmonisation des diplômes progressivement délivrés dans le cadre du LMD et à la promotion de l'excellence.

II.2. L'université de Koudougou

L'Université de Koudougou (UK) est une université de province. Elle est située dans la ville de Koudougou, chef-lieu de la province du Boulkiemdé et est à 140 km de Ouagadougou.

Créée par décret n° 2005-460/PRES/PM/MESSRS/MFB suite à la dissolution de l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou (ENSK), l'objectif assigné à l'Université de Koudougou est de participer à décentraliser l'enseignement supérieur et à désengorger l'Université de Ouagadougou.

Il est important de mentionner que l'existence préalable de l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou (fruit de la fusion en 1996 de l'Institut national des sciences de l'éducation et de l'Ecole des cadres d'animation pédagogiques et qui avait pour vocation la formation des personnels de l'éducation, la conception, la production et la diffusion des matériels didactiques et de promouvoir la recherche en éducation) a été une base essentielle dans l'édification et la structuration de la nouvelle Université de Koudougou. En effet, le personnel, le patrimoine physique et expérimental de la défunte ENSK ont été reversés à l'université à sa création ce qui a facilité la mise en place diligente de ses structures.

A sa création, l'UK dans la perspective de participer à la formation des compétences nécessaires aux besoins de développement est missionnée pour : la formation des cadres dans tous les domaines, la recherche et l'élévation du niveau scientifique, la valorisation des

compétences dans tous les secteurs d'activités du pays, la formation professionnelle initiale et continue des personnels d'enseignements, d'encadrement, d'administration et de gestion du système éducatif ainsi que la formation pédagogique des enseignants du supérieur. A cette fin, les établissements suivants y sont ouverts:

- l'Ecole Normale Supérieure (ENS);
- l'UFR Lettres et Sciences Humaines (UFR/LSH);
- l'UFR Sciences Economiques et de Gestion (UFR/SEG);
- l'Institut Universitaire de Technologie (IUT);
- l'Unité de Formation et de Recherche/Sciences de la Santé (UFR/SDS) ;
- l'Unité de Formation et de Recherche/Sciences juridiques et Politiques (UFR/SJP) ;
- l'Ecole supérieure d'ingénieurs.

Il faut noter qu'à ce jour, seuls les quatre premiers établissements sont fonctionnels.

Tout comme à l'université de Ouagadougou, les établissements de l'université de Koudougou ont pour missions :

- la formation académique,
- la formation professionnelle et appliquée,
- la formation continue,
- la recherche scientifique et technologique ainsi que la valorisation des résultats,
- la diffusion de la culture et de l'information dans les domaines relevant de sa compétence,
- la délivrance des diplômes dans les trois cycles de l'enseignement supérieur,
- la collaboration avec d'autres établissements pour la préparation de diplômes à caractère pluridisciplinaire,
- la participation à des programmes internationaux de formation et de recherche.

Les étudiants de l'université de Koudougou sont tenus au respect des règlements en ce qui concerne la présence effective aux cours et aux évaluations. En outre, l'accès est soumis aux mêmes conditions et des mesures spéciales aux termes du règlement intérieur sont prévues pour les étudiants salariés. Toutefois, tout comme à l'université de Ouagadougou, aucune mesure pratique ne semble fonctionnelle dans ce sens.

III. La formation continue des enseignants du primaire à l'université de Ouagadougou et de Koudougou

La reprise d'études universitaires est sans doute une occasion privilégiée pour les enseignants du primaire de renforcer leurs connaissances et de donner une onction académique à leur parcours professionnel.

Au Burkina Faso, les enseignants du primaire dans leur recherche de formation continue universitaire dans l'enseignement supérieur public s'adressent systématiquement aux universités de Ouagadougou et de Koudougou. Cette orientation des enseignants justifie notre choix de nous intéresser en priorité à ces deux universités.

III.1. Les raisons du choix des universités de Ouagadougou et de Koudougou

Pour comprendre cet intérêt particulier pour les universités de Ouagadougou et de Koudougou, nous avons demandé à nos enquêtés de nous indiquer les disciplines dans lesquelles ils sont engagés en formation continue. Les données cumulées donnent le tableau ci-après :

Tableau 23 : Orientation des enseignants du primaire en formation continue à l'université

Orientation	Nombre	Taux
Economie	-	-
Droit	5	1,59%
SVT	-	-
Médecine	-	-
Philosophie	31	09.87%
Pharmacie	-	-
Histoire	12	03.82%
Physique	-	-
Chimie	-	-
Education	132	42.04%
Mathématique	-	-
Communication	-	-
Comptabilité	-	-
Lettres	50	15,9%
Sociologie	58	18.47%
Psychologie	6	01.91%
Géographie	5	01.59%
Langues	15	04.78%
Total	314	100%

A l'observation de ce tableau, deux constats essentiels se dégagent. En effet, il en ressort d'une part que les enseignants du primaire enquêtés s'intéressent majoritairement et par ordre de priorité aux études portant sur l'éducation, la sociologie et les lettres et que ces trois disciplines mobilisent plus de 83% des engagés.

D'autre part, il apparait un désintérêt manifeste des enseignants pour les disciplines relevant entre autres des sciences juridiques, des sciences de la santé, des sciences de la vie et de la terre.

Au regard des données de l'enquête, nous sommes en droit de dire que l'intérêt des enseignants du primaire pour la formation continue universitaire est plus portée sur les matières relevant des sciences humaines et sociales.

Il nous semble que deux raisons peuvent justifier ce choix.

- la flexibilité relative des disciplines des sciences humaines et sociales retenues en termes d'enseignements, de supports de cours et d'évaluations constituerait un motif essentiel.

A ce propos, Lazare de l'école de Guénon prétend que, « même si on n'est absent à un cours de sociologie ou de lettres modernes, il suffit de prendre les notes d'un étudiant présent, de les polycopier et de réviser. En peu de temps on est pratiquement au même niveau que les camarades présents au cours. Et souvent on s'en sort mieux que les étudiants en formation initiale. »[213]

Ces propos ne peuvent pas se tenir en ce qui concerne certaines disciplines relevant notamment des sciences dites exactes. En effet, « il est plus difficile de s'absenter à un cours de médecine, de math ou de SVT et de pouvoir se rattraper après, estime Mikaïla de Tenkodogo. Ce sont des cours qui exigent la présence et les TP et TD ne s'accommodent pas avec les multiples absences que nous observons, conclut-il. »[214]

- Il convient en second point de relever que contrairement à la sociologie, à la psychologie, aux lettres, les disciplines comme SVT, droit, santé entre autres semblent éloignées de l'ingénierie pédagogique et de formation et ne sont pas d'un grand apport direct dans l'amélioration des conditions d'exercice des enseignants du

[213] Propos recueilli le 11 janvier 2012
[214] Propos recueilli le 3 novembre 2012

primaire. En outre, il apparait que ces disciplines soient plus exigeantes pour l'enseignant et n'entrent pas en ligne directe dans son projet personnel.

De tout ce qui précède, nous pouvons conclure que l'intérêt porté par les enseignants du primaire sur les universités de Ouagadougou et de Koudougou se justifie par le fait que dans le paysage des établissements d'enseignement supérieur publics au Burkina Faso, ces deux universités sont pour l'instant, les seules à ouvrir les filières des sciences humaines et sociales objets du choix de ces derniers au regard de leurs projets personnels.

III.2. De l'accès des enseignants du primaire aux universités de Ouagadougou et de Koudougou

L'accès des enseignants du primaire du Burkina Faso en formation continue à l'université de Ouagadougou et à l'université de Koudougou se fait, mis à part quelques légères différences (test spécial d'entrée à l'université par exemple), pratiquement dans les mêmes conditions que les étudiants en formation initiale.

En effet, ils doivent être munis pour la première année du diplôme de baccalauréat ou d'un diplôme reconnu équivalent.

Cependant, le test spécial d'entrée à l'université bien que très sélectif, permet à des enseignants non bacheliers d'accéder à la formation continue universitaire. Par ailleurs, l'admission au concours professionnel des élèves Instituteurs principaux constitue la principale équivalence qui offre l'accès aux lauréats à l'Ecole normale supérieure de l'université de Koudougou. Le tableau qui suit fait le point en ce qui concerne nos enquêtés des diplômes ayant permis leur accès à l'université.

Tableau 24: Diplôme ayant permis leur inscription en FC à l'université

(en rappel 133 soit 29.75% des enquêtés n'ont pas accès à la FC à l'université à la date de l'enquête)

	Nombre	Pourcentage
BAC	161	51.27%
Test spécial	52	16.56%
Equivalence	101	32.17%
Total	314	100%

Il en ressort que plus de la moitié de nos interviewés accèdent en formation continue universitaire grâce au baccalauréat. Nous pouvons en déduire qu'une bonne partie des enseignants du primaire en formation continue à l'université au Burkina Faso remplissent le minimum de condition à cet effet en ce qu'ils sont titulaires du diplôme exigé qu'est le baccalauréat.

Ils sont néanmoins nombreux à avoir recours à d'autres voies telle le test spécial d'entrée ou l'équivalence de titre. Cet effectif non moins important des non bacheliers inscrits à l'université explique la détermination de ces derniers (malgré les multiples difficultés liées entre autres à la nécessité de réussir au test spécial) et laisse supposer qu'ils y trouvent intérêt.

Il convient à cet effet de noter qu'en ce qui concerne les tests spéciaux d'entrée à l'université ouverts à tous les non bacheliers qui souhaitent s'engager en formation à l'université (dont les enseignants du primaire), les offres demeurent encore très faibles face à la demande et varient d'une année académique à l'autre et d'une filière à l'autre.

Ainsi pour exemple, au titre de l'université de Ouagadougou, les statistiques relatives à l'accès par la voie du test spécial d'entrée à l'université des enseignants du primaire pour les années académiques 2007/2008,2008/2009, 2009/2010, 2010/2011 se présentent selon le tableau qui suit :

Tableau 25: Résultats des tests spéciaux d'entrée en formation continue dans les Unités de formation et de recherche de l'université de Ouagadougou de 2007 à 2011[215]

	2007/2008				2008/2009				2009/2010				2010/2011			
Département	Places dispo.	Inscrits général	Inscrits enseig.	Admis enseig.	Places dispo.	Inscrits général	Inscrits enseig.	Admis enseig.	Places dispo.	Inscrits général	Inscrits enseig.	Admis enseig.	Places dispo	Inscrits général	Inscrits enseig.	Admis enseig.
Unité de formation et de recherche/Sciences humaines																
Sociologie	5	28	9	**4**	5	31	22	**2**	5	37	19	**2**	6	33	21	**1**
Philosophie	10	19	6	**2**	7	15	3	**1**	5	21	11	**3**	4	19	11	**3**
Psychologie	15	27	17	**9**	7	22	19	**7**	6	28	13	**3**	7	25	12	**4**
Géographie	6	17	14	**2**	8	12	7	**1**	7	15	8	**4**	5	15	8	**3**
Total UFR	**36**	**91**	**46**	**17**	**27**	**80**	**53**	**11**	**23**	**101**	**51**	**12**	**22**	**92**	**53**	**11**
Unité de formation et de recherche/Langues, Art, Communication																
Lettres modernes	6	28	8	3	7	24	18	4	12	38	22	**6**	7	24	12	2
Linguistique	5	31	17	12	6	29	16	8	4	27	13	**2**	8	32	17	6
Anglais	8	30	15	6	5	36	12	6	6	29	16	**5**	7	36	21	7
Communication	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	**00**	00	00	00	00
Total UFR	**19**	**89**	**40**	**21**	**18**	**89**	**46**	**18**	**22**	**94**	**51**	**13**	**22**	**92**	**50**	**15**
Unité de formation et de recherche/Sciences juridiques et politiques																
Droit	10	32	13	7	5	21	5	2	5	19	5	1	3	22	4	1
Total UFR	**10**	**32**	**13**	**7**	**5**	**21**	**5**	**2**	**5**	**19**	**5**	**1**	**3**	**22**	**4**	**1**
Total général	**65**	**212**	**99**	**45**	**50**	**190**	**104**	**31**	**50**	**214**	**107**	**26**	**47**	**206**	**107**	**27**

[215]Rassemblées à partir des chiffres de SAOI de l'université de Ouagadougou

On remarque à travers ces données que de 2007/2008 à 2010/2012, le nombre de places ouvertes aux tests spéciaux d'entrée en formation à l'universitaire de Ouagadougou a progressivement diminué. Cela se justifie par les difficultés rencontrées (en termes d'infrastructures, d'enseignants et de moyens financiers) par l'ensemble de l'enseignement supérieur au Burkina Faso. En effet, le nombre de bacheliers ne fait qu'augmenter alors que les capacités d'accueil des universités demeurent encore limitées. Aussi, cela se répercute sur les tests spéciaux qui deviennent de fait la victime collatérale du système. A ce titre, le nombre de places réservé aux tests spéciaux parait faible au profit des jeunes bacheliers qui constituent la priorité de l'administration universitaire.

En même temps, le nombre de candidats enseignants du primaire à ce test n'a cessé de s'accroître. Cette donnée traduit au besoin la détermination des enseignants du primaire à intégrer la formation universitaire malgré les difficultés avérées.

A cet effet, Benjamin de Yondé qui a échoué à deux reprises au test témoigne : « en désespoir de cause, je me prépare à renouer avec l'examen du baccalauréat. Je sais que ce ne sera pas facile car j'ai abandonné les bancs après mon BEPC pour m'engager dans l'enseignement. Mais la voie du test spécial paraissant aussi de plus en plus compliquée, si la seule possibilité pour accéder à l'université qui me reste est le BAC, je m'y conforme et cette fois, je suis prêt à tous les sacrifices. Autour de moi certains collègues ont commencé à prendre des cours pour ça ».

Cet aveu traduit certes la rigueur et l'inaccessibilité du test spécial lié entre autres au nombre de candidats mais indique une fois de plus la volonté et la détermination des enseignants du primaire à se former à l'université. Par conséquent on peut comprendre leur cri du cœur quand les seules voies qui leur offrent pour l'instant cette possibilité paraissent de moins en moins probantes. Aussi, ils deviennent de plus en plus nombreux à estimer que les universités sont ''injustes'' quand elles n'admettent pas systématiquement ceux qui ont eu le cursus scolaire brisé avant le BAC.

C'est le sentiment qui anime Paul de l'école de Kouadiga, pour lui, « A l'heure de la mondialisation, les universités doivent être ouvertes à tous ceux qui désirent apprendre. Moi pour des raisons sociales je me suis engagé immédiatement après le BEPC[216] dans l'enseignement comme instituteur. Aujourd'hui j'ai envie de reprendre parallèlement mes études mais je n'ai pas le courage de refaire le BAC à mon âge c'est une perte de temps, je

[216]Brevet d'enseignement du premier cycle

sais que j'ai les capacités, je voudrais qu'on nous autorise à nous inscrire directement à l'université. Mais je sais que cela ne sera pas possible tant que je ne suis pas admis à un concours ou au test spécial qui sont très sélectifs car les universités sont catégoriques ».[217]

Puis, quand on lui parle de la possibilité de la mise en place d'un dispositif qui prendrait en compte leurs expériences[218] en vue de leur admission à l'université, son espoir renait « ce serait vraiment une aubaine pour nous autres exclus si les universités burkinabè devaient accepter ça. Beaucoup de jeunes collègues veulent se former mais malheureusement n'ont pas le BAC. C'est vraiment dommage de se voir refuser l'accès à la connaissance à notre siècle ».

A l'image de Paul, la majorité de nos interviewée trouve l'accès dans les universités burkinabè très sélectif. Le tableau qui suit en dit long sur leur ressenti :

Tableau 26: Les enquêtés et la formation continue à l'université de Ouagadougou et de Koudougou (en rappel pour la question relative au déroulement de la formation à l'université, 133 n'y ayant pas accès n'ont pas répondu)

Sous-thème	Section	Sous-section	Nombre	Taux
Accès	Q 701 - Condition d'accès en formation continue dans les universités	Facile	178	39.82%
		Complexe	96	21.48%
		Difficile	88	19.69%
		Révoltant	85	19.02%
		Aucun	00	00%
		Total	447	100%
	Q 702 - Diplôme requis pour l'inscription	Convenable	227	50.78%
		pas convenable du tout	27	06.04%
		Pas convenable car ne tient pas compte de l'expérience	174	38.93%
		Aucun	19	04.25%
		Total	447	100%

[217] Propos recueilli le 18 août 2012

[218] En vigueur dans certaines universités notamment en Europe, notamment les dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience. Confer : *Institutionnalisation et internationalisation des dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience*, Pascal LAFONT (dir.), Paris, Publibook, 2013

Il en ressort donc que 60.18% des enquêtés trouvent les conditions d'accès dans les universités burkinabè au meilleur des cas complexes et au pire des cas révoltants. Par contre 39.82% les trouvent accessibles.

Le commentaire qui s'en dégage est que ceux qui estiment l'accès à l'université facile possèdent probablement le baccalauréat ou ont eu la chance de réussir au premier coup au test spécial ou au concours des instituteurs principaux. Par contre le grand lot de mécontents réunit les instituteurs n'ayant pas le baccalauréat et qui sont soit obligés de le réussir ou de réussir au test spécial ou au concours des IP avant de se voir ouvrir les portes de l'université. Pour le test spécial et le concours des IP, la plupart des mécontents ont déjà tenté l'un ou l'autre une fois au moins mais sans réussite.

Le débat relatif aux conditions d'accès à l'université est souvent controversé entre les enseignants du primaire eux-mêmes. En effet contrairement à ceux qui comme Paul estiment que l'accès au savoir doit être ouvert, certains pensent que l'accès à l'université doit se mériter. Ainsi pour Pisba de la CEB de Po 1 étudiant en 4ème année de sociologie, « l'université est un domaine d'excellence dont l'accès doit se mériter. Si l'on commence à y accepter des gens sans le minimum requis qu'est le baccalauréat, cela se ressentira sur la formation et à ce rythme il y a des craintes qu'elle perde son prestige dans un futur proche. Je crois à mon humble avis que les collègues qui n'ont pas le baccalauréat pour leur propre image doivent se remettre en cause et le repasser rapidement, ainsi ils n'auront pas l'impression par la suite d'être rentrés à l'université par effraction. L'université a ses conditions et j'y tiens. »[219]

En tous les cas, les universitaires eux-mêmes ne semblent pas opposés à cette perspective. A la question de savoir s'il est convenable de permettre, au regard de leurs expériences professionnelles aux personnes non détentrices de diplômes requis de s'inscrire à l'université, le Professeur PARE[220] se veut pragmatique : « Je dois dire que déjà au niveau de nos laboratoires[221] on en tient compte. C'est en raison de la capitalisation de l'expérience que nous permettons à des gens qui n'ont pas de maitrise ou de master 1 d'aller directement en master 2. La première fois que nous avons ouvert le master en sciences de l'éducation, c'était

[219] Propos recueilli le 15 mars 2010

[220] Le Professeur PARE est responsable à la rédaction de cette thèse du laboratoire de psychopédagogie, évaluation, andragogie et de politique éducatives de l'université de Koudougou

[221] Il s'agit là des deux laboratoires de recherche relevant du centre de pédagogie universitaire de l'université de Koudougou que sont : Le laboratoire interdisciplinaire de didactique des disciplines (LABIDID) et le laboratoire de psychopédagogie, andragogie, mesure et évaluation (LAPAME)

directement un master 2. Nous nous sommes dit qu'il y a des inspecteurs et d'autres demandeurs qui n'ont pas de maitrise mais qui ont une licence et un diplôme professionnel en sciences de l'éducation, qui ont une expérience professionnelle assez solide. On s'est dit alors qu'on ne va pas demander à ces gens de refaire encore une première année de maitrise, on va leur proposer d'aller directement en deuxième année pour leur permettre d'évacuer leur master. Je peux dire que dans une certaine mesure il y a des initiatives par-ci, par-là qui se font dans cette logique-là. Mais c'est vrai qu'il n'y a pas encore d'institution en tant que tel dans ce sens. Cependant je peux dire qu'à DEDA[222] aussi, à l'université de Ouagadougou, c'est aussi un cadre de prise en compte des acquis de l'expérience. Ce n'est pas encore à la hauteur que les gens souhaitent mais je suis prête à parier qu'au fur et à mesure qu'on va avancer on ira dans ce sens. Je dis en outre qu'avec l'organisation du système Licence-Master-Doctorat, on aura beaucoup plus d'opportunité de s'engager vers la validation des acquis de l'expérience. Il s'agira en ce moment pour les spécialistes de s'asseoir pour regarder ensemble qu'est ce qui peut être fait pour que cette ouverture-là existe de façon tout à fait officielle pour permettre aux gens qui souhaitent avancer qu'ils puissent le faire sans trop d'ambages »[223].

Le professeur BATIONO[224], ne prétend pas le contraire quand il estime que : « les universités africaines devraient prendre en compte cette nouvelle approche et mettre en place des dispositifs ouverts qui permettraient à tous ceux qui le désirent de s'engager dans la dynamique de la formation tout au long de la vie sans entraves. Bien entendu, cette ouverture ne devrait entacher en rien les principes normatifs gage de la qualité et de la performance de nos universités »[225].

A cette étape du débat, une chose semble certaine : l'unanimité semble acquise pour une formation universitaire ouverte à tous. Ce souci partagé aussi bien par les demandeurs que les professionnels de l'enseignement supérieur s'inscrit dans cette dynamique mondiale qui tend à la démocratisation de l'enseignement supérieur offrant ainsi la possibilité à ceux qui le souhaitent de s'engager dans la formation tout au long de la vie à travers des mécanismes d'accès plus souples. Toutefois, cette ouverture devrait tenir compte des impératifs de qualité

[222]Le Projet Développement et Education des Adultes (DEDA) est rattaché à l'UFR sciences humaine de l'université de Ouagadougou. Il reçoit des professionnels de l'éducation en formation continue pour les niveaux licence et maitrise et projette l'ouverture d'un troisième cycle

[223] Propos recueilli le 22 juin 2011

[224] Précédemment directeur de l'Ecole normale supérieure de l'université de Koudougou, le Professeur Jean-Claude BATIONO vient d'être nommé Vice-Président Chargé de la coopération internationale de ladite université

[225] Propos recueilli le 15 février 2012

et de l'image internationale des universités. Aussi, il revient aux politiques d'envisager cette perspective à travers des réformes claires et accompagnées de moyens appropriés. Tout cela doit se faire en ayant évidemment à l'esprit que l'université doit demeurer ce creuset d'excellence dont la mission principale demeure la formation de qualité dans un contexte mondial concurrentiel.

III.3. Les conditions de formation et d'évaluation des enseignants du primaire en formation continue dans les universités de Ouagadougou et de Koudougou

Dans sa thèse sur *les freins de l'engagement des universités en formation continue,* J. DENANTES fait une observation intéressante : « Je me suis inscrit à l'université de Nanterre en 1997, pour préparer un DEA dans l'UER de sociologie (Sciences sociales et administration-SSA). Dans le cadre de ce DEA, j'ai notamment réalisé une enquête sur la formation des adultes au Danemark. Dans ce pays, tout individu salarié a le droit de demander une formation, dont il obtient le financement ainsi que celui de sa rémunération pendant le temps où il n'est pas disponible pour exercer son emploi…aucune limitation n'est imposée à la durée de la formation, ce qui permet notamment à des actifs de s'inscrire à des cycles universitaires, qui les mobilisent pour une à deux années à plein temps. »[226]

Le Danemark est certes un pays développé, mais les dispositions prises pour encourager les acteurs du développement à s'engager en formation continue universitaire, indiquent si besoin en était tout l'intérêt porté à ce dispositif. Au Burkina Faso, la formation continue ne bénéficie pas d'une telle attention et d'un tel accompagnement des pouvoirs publics. Si s'engager en formation à l'université est d'une grande importance pour les enseignants du primaire, il n'en demeure pas moins qu'il constitue un processus jalonné d'entraves et de stress.

En effet, l'entrée en formation à l'université représente un moment important dans la vie. Dans le contexte du Burkina Faso, il est admis que l'enseignement supérieur forme une classe de privilégiés, aussi, y accéder apparait comme un avantage réservé à une fine élite, à une poignée de personnes. Ainsi, « Le passage au supérieur cessera d'être la finalité naturelle pour être une passerelle pour les meilleurs élèves » (Comité des experts pour les Etats généraux de l'éducation, 1994, p.27).

[226] J. DENANTES, Les freins de l'engagement des universités en formation continue, dir. P.CARRE, université Paris X Nanterre, 2005

Cette représentation d'une approche élitiste de l'enseignement supérieur est renforcée par le processus solennel en vigueur depuis l'accès jusqu'à la fin de la formation dans les universités. A ce titre, pour COULON (2005), MISEREZ (2009), « entrer à l'université est en quelque sorte un passage – une transition – qui est scrupuleusement réglementé et il faut, pour pouvoir l'accomplir avec succès, à la fois suivre les règles et les codes qui le régissent et en comprendre les variations et les différentes modifications présentes dans la pratique quotidienne. Les nouveaux étudiants vont au cours des premiers mois découvrir que fréquenter l'université demande une grande adaptation aux différents systèmes mis en place, qu'ils soient institutionnels ou intellectuels. Avoir le statut d'étudiant n'est pas simplement un titre qui leur est donné ; au contraire l'étudiant doit construire cette position qu'il occupe afin de lui permettre de devenir de plus en plus compétent, d'acquérir progressivement un « métier d'étudiant »[227]

L'accès et le cheminement des enseignants du primaire du Burkina Faso dans les universités de Koudougou et de Ouagadougou sont soumis aux mêmes principes. Les règlements intérieurs des deux universités stipulent que « les étudiants salariés peuvent bénéficier d'un régime spécial vis-à-vis des cours et des contrôles. » Dans la pratique, les enseignants du primaire en formation continue ne bénéficient pas d'avantages particuliers et se voient imposés la même rigueur de procédure que les étudiants classiques c'est-à-dire en formation initiale.

En effet, tout comme les conditions d'accès, le contenu des cours demeure le même et ils sont soumis aux mêmes conditions d'évaluations.

Tel que souligné plus haut, les cours s'y déroulent en présentiel et les enseignants engagés sont, parce que ne bénéficiant pas pour la très grande majorité d'un congé formation (à part les auditeurs de l'Ecole normale supérieure de l'université de Koudougou), partagés entre leurs classes et l'université. Toutefois, il convient de remarquer que cette alternance entre la classe et les amphis de l'université, difficilement réalisable par les enseignants qui exercent dans les villes mêmes qui abritent ces universités ou immédiatement à côté parait impossible pour les enseignants qui exercent dans les zones reculées.

[227] MISEREZ C., *la reprise de formation universitaire : les enjeux du développement adulte*, Dossiers de psychologie et éducation / N° 67, pp. 29-30

Cette rigueur bien que gage de qualité de ces universités ne constitue pas moins un handicap pour les enseignants du primaire.

Pour Marc de l'école Paspanga de Ouagadougou, « soumis au même régime que les étudiants ordinaires, nous sommes confrontés à maintes difficultés. Nous sommes en priorité tenus à nos charges professionnelles qui sont entre autres de tenir nos classes, assurer la formation des élèves, être à la disposition de nos collègues, respecter les horaires officiels et ce, même si des fois nous avons des adjoints ou des suppléants dans nos classes. En effet dès que les collègues ou la hiérarchie réalisent que vous êtes inscrits à l'université, tous vos mouvements sont observés minutieusement et vos absences consignées. Certains collègues ont même reçu des lettres d'explications pour des absences qui n'avaient même pas de rapport avec leurs obligations à l'université. En outre même si l'université n'est pas très rigoureuse en ce qui concerne les absences, il ya qu'elles sont à votre dépend car il vous arrive de manquer des cours très importants. »

Pour Lassané de la CEB de Lorépeni, la réalité est plus difficile « Je suis inscrit en licence de philosophie à l'université de Ouagadougou alors que mon école se trouve à plus de 400 kilomètres. Evidemment je ne peux pas suivre tous les cours pour ne pas dire que j'en suis très très rarement. Chaque déplacement me revient très cher en termes de coût financier et de temps. Je suis obligé de négocier avec un étudiant sur place pour chaque fois polycopier ses notes pour me préparer aux évaluations. Je ne compose qu'à l'examen terminal car avec le LMD je ne peux pas être présent à la fin de chaque module pour l'évaluation. C'est vrai que ça limite mes chances mais je suis parvenu jusqu'à présent à franchir les étapes. »

Ainsi qu'on le constate, les enseignants concernés n'évoquent pas le contenu des enseignements comme difficultés dans le cadre de leur formation continue à l'université. Leurs préoccupations portent plutôt sur les conditions dans lesquelles ils prennent part à ces formations. Les déterminations dont ils font preuve malgré toutes ces difficultés montrent comment les enseignants du primaire sont attachés à la formation continue à l'université.

En réaction à ces critiques les universitaires sont stoïques. Pour M. KANAZOE, enseignant au département de lettres de l'université de Ouagadougou, « On peut admettre le principe de formation universitaire ouverte en prenant en compte les besoins des travailleurs en reprise de formation universitaire mais nous ne devons pas perdre de vue que les universités ont une obligation de qualité et la qualité a un prix. On pourrait réfléchir à la mesure à mettre en œuvre pour permettre à ces auditeurs de mieux se former sans imaginer des conditions de

formation et d'évaluation spéciales pour eux. Cela apparaitrait comme une injustice aux étudiants en formation initiale et à long terme pourrait remettre en cause la qualité de la formation ».

Au même titre que les conditions de déroulement ainsi que le contenu des cours, les enseignants du primaire sont soumis aux mêmes conditions d'évaluation et aux mêmes évaluations que leurs camarades en formation initiale. Ainsi, pour un module de 25 heures il est exigé une évaluation, pour 50 heures 2 évaluations et 3 évaluations pour un module de 75 heures. Lors de la session de rattrapage, une seule évaluation est prévue quel que soit le volume horaire du module.

Il convient en outre de souligner qu'alors que la moyenne exigée pour l'admission est de 10/20 pour l'ensemble des UFR, elle est de 12/20 pour les enseignants du primaire inscrits à l'Ecole normale supérieure de l'université de Koudougou. Toutefois cela s'explique par le fait que leur formation a un caractère professionnel.

De ce qui précède, il apparait que les enseignants du primaire sont disposés à poursuivre des études supérieures notamment à l'université de Koudougou et de Ouagadougou. Toutefois, dans les deux universités, ils sont soumis à une double contraintes : celle liée aux conditions d'accès et de formation et celle liée aux devoirs professionnels auxquels ils sont tenus du fait qu'ils ne sont pas systématiquement en congé formation.

A ces contraintes, il convient d'ajouter l'impact financier de leur engagement quand l'on sait qu'il est très souvent personnel et ne bénéficie d'aucun appui financier.

III.4. Regards des enseignants du primaire sur leurs formations dans les universités de Ouagadougou et de Koudougou

Questionner les étudiants sur leurs premiers jours à l'université, leur processus d'intégration sur le campus en tant qu'étudiants permet de réaliser comment ils discernent les conditions de formation en vigueur, comment ils se sentent tout au long de cette adaptation.

Dans notre cas, demander aux enseignants du primaire, adultes en reprise de formation universitaire comment ils aperçoivent leurs formations, c'est-à-dire comment elles sont menées, comment ils s'y trouvent, nous permet de saisir la manière dont les enseignants du primaire développent une cohérence par rapport à leur démarche personnelle de formation universitaire et construisent de nouvelles représentations de soi et de la réalité.

La reprise des études est selon WALDIS (2007), est appréhendée en tant que suscitant des tensions et des résistances, et en tant qu'action qui prend place sous le regard d'autrui et en interaction avec les contraintes du système. Chercher à comprendre les mécanismes de sa mise en œuvre et des conditions de son déroulement nous permet de mettre en tension les différentes transactions individuelles et collectives, relationnelles et biographiques, institutionnelles et structurelles qui se développement et participent à la réalisation du projet. En outre, cela nous permet de comprendre la capacité d'adaptation et de remise en cause des enseignants du primaire concernés en situation de formation universitaire.

Tableau 27: Les enquêtés et la formation continue à l'université (en rappel pour la question relative au déroulement de la formation à l'université, 133 n'y ayant pas accès n'ont pas répondu)

Sous-thème	Section	Sous-section	Nombre	Taux
La formation	Déroulement de la formation	Adapté	202	64.33%
		Souple	78	24.84%
		Complexe	27	08.60%
		Non adaptée aux adultes	7	02.23%
		Aucun	00	00%
		Total	**314**	**100%**
	Le contenu de la formation	Adapté niveau	268	85.35%
		Convenable	46	14.65%
		Inadapté	00	00%
		Difficile	00	00%
		Aucun	00	00%
		Total	**314**	**100%**
Les évaluations	Déroulement des évaluations	convenable	88	**28%**
		Inadapté	212	67,52%
		Médiocre	4	1,27%
		Difficile	10	3,18%
		Aucun	00	00
		Total	**314**	**100%**
	Le contenu des évaluations	Adapté niveau	176	56,05%
		Convenable	123	39,17%
		Inadapté	15	4,78%
		Difficile	00	00
		Aucun	00	00
		Total	**314**	**100%**

L'analyse de ce tableau laisse apparaitre les observations suivantes relatives à l'engagement des interviewés en formation continue dans les deux universités.

a. De la formation des enseignants du primaire dans les universités de Koudougou et de Ouagadougou

Nous venons de le signaler plus haut, la formation des enseignants du primaire du Burkina Faso dans les universités de Koudougou et de Ouagadougou obéît aux principes réglementaires en vigueur et s'organise dans les mêmes conditions que les étudiants en formation initiale. Toutefois, malgré leurs multiples charges professionnelles, nos interviewés dans leur grande majorité jugent leur formation universitaire en termes de déroulement et de contenu convenable et adaptée à leur besoin.

Ainsi, ils sont environ 90% à estimer le déroulement de la formation souple et adapté à leur niveau et à leurs attentes. Cela peut s'expliquer par le fait que biens d'entre eux possèdent déjà une expérience universitaire pour avoir été étudiants avant de s'engager comme enseignants du primaire.

L'observation du tableau qui suit confirme notre propos. On y constate en effet que 38,85% ont un niveau DEUG et plus, ce qui confirme leur expérience universitaire. En outre, des 54,46% qui possèdent le baccalauréat, il faut relever qu'une bonne partie était déjà inscrite à l'université avant d'avoir le concours des enseignants du primaire. Par conséquent, on peut en tirer la conclusion que si les enseignants ne semblent pas dépaysés en accédant à l'université c'est parce qu'ils ont eu l'occasion d'y fréquenter auparavant.

Tableau 28: Niveaux des enseignants enquêtés inscrits à l'université de Koudougou ou de Ouagadougou

Niveau	Nombre	Pourcentage	Observation
BEPC	21	6,69%	Ils ont eu accès à l'université à la faveur du test spécial ou du concours des IP
BAC	171	54,46%	
DEUG	51	16,24%	
LICENCE	54	17,20%	
MAITRISE ET PLUS	17	5,41%	
TOTAL	314	100%	

Toutefois, il faut relever que les enseignants qui trouvent le déroulement de la formation complexe et non adapté aux adultes, soit environ 11%, sont de ceux qui sont à leur première expérience universitaire. Aussi, ils se recrutent parmi les bacheliers, les titulaires du BEPC[228] admis au test spécial ou au concours des IP.

Il convient tout de même de constater que si quelques réserves sont formulées à l'endroit des conditions de déroulement de la formation dans les universités de Koudougou et de Ouagadougou au profit des enseignants du primaire en reprise de formation, nos interviewés sont tous unanimes à reconnaitre que le contenu de la formation est convenable et adapté à leurs besoins dans l'ensemble. Cela peut s'expliquer par le fait que l'engagement en formation étant personnel et couteux ces derniers se soient préparés conséquemment pour être en phase avec le déroulement de la formation et le contenu des modules. En outre face à leurs attentes pressentes et à la nécessité pour eux de boucler dans les meilleurs délais leur formation dans la perspective de leurs projets, ils se sont préparés sérieusement pour faire face à toutes les éventualités.

b. L'évaluation des enseignants du primaire en formation à l'université de Koudougou et de Ouagadougou

Les enseignants du primaire en reprise de formation à l'université de Koudougou et de Ouagadougou, tout comme les étudiants en formation initiale, sont soumis à deux formes d'évaluations. Ils sont évalués dans un premier temps en contrôle continu et dans un second temps en examen terminal. Ils ont en outre droit à une session de rattrapage sous forme d'examen unique.

Les enseignants du primaire en formation universitaire de notre échantillon sont partagés quant aux approches évaluatives auxquelles ils sont soumis. Ainsi, en ce qui concerne le déroulement de leurs évaluations à l'université de Koudougou et de Ouagadougou, ils sont nombreux, environ 72%, à l'estimer difficile, médiocre et dans le meilleur des cas inadapté.

Cette critique peut se comprendre à travers les conditions de déroulement de ces évaluations. Pour les contrôles continus par exemple, les programmations se font selon le niveau d'exécution du cours et sont liées à la volonté et à la disponibilité de l'enseignant d'université chargé du cours. Aussi, ces programmations ne conviennent pas souvent aux étudiants

[228]Brevet d'enseignement du premier degré

enseignants du primaire qui, parfois sont éloignés de Ouagadougou et de Koudougou. Pour prendre part à ces évaluations, ces derniers doivent effectuer nécessairement le déplacement des deux villes, ce qui leur engendre des charges supplémentaires. En effet, ils doivent abandonner leurs propres classes pour plusieurs jours dans certains cas pour tenir compte des délais de route. En outre, les autorisations d'absences de leurs services, les perturbations de leurs propres classes, les risques des voyages ne sont pas sans conséquences psychologiques. Il convient également de relever l'insuffisance de temps matériel pour préparer ces évaluations intermédiaires.

Pour Jean-Noël de la CEB de Tiébélé inscrit en maitrise de philosophie, les conditions de déroulement des évaluations méritent d'être améliorées : « c'est connu qu'aller à l'université au Burkina Faso c'est la croix et la bannière parce que les effectifs sont pléthoriques ce qui n'est pas facile pour les étudiants en formation initiale encore moins pour nous autres. Pour les cours et les évaluations, il faut s'armer de courage car les difficultés sont énormes. Les évaluations en contrôles continus sont faites sans tenir compte de notre position de fonctionnaires souvent éloignés de Ouagadougou et de Koudougou. A la fin des évaluations, les professeurs vous collent une note sans explications et sans corrections. Les notes vous parviennent par la scolarité et une fois que le professeur finit son module on ne le voit plus. »

Ce genre de discours, pour diverses raisons, sont repris par biens des acteurs concernés pour remettre en cause les conditions de déroulement des évaluations en pratiques dans les universités et imposées aux étudiants fonctionnaires que sont les enseignants du primaire.

A ces récriminations faites aux contrôles continus, il faut également ajouter les périodes retenues pour l'examen terminal et les évaluations de rattrapage. De façon générale, l'examen terminal dans les deux universités se déroule au cours du mois de juin. Cependant, les enseignants du primaire dans leurs écoles respectives sont mobilisés au cours de ce mois pour les dernières compositions de fin d'année et l'organisation et l'exécution du certificat d'études primaires. Ce qui complique leur présence à l'université à cette période pour prendre part à l'examen terminal. Dans la même dynamique, les mois de septembre-octobre, retenus pour les examens de rattrapage dans ces universités coïncident avec les préparatifs de rentrée et la rentrée scolaire dans l'enseignement primaire. Cette période laisse difficilement le temps aux enseignants du primaire engagés en formation à l'université de préparer et prendre part convenablement aux évaluations de rattrapage.

Ainsi, l'inadéquation entre les périodes des évaluations et la disponibilité des étudiants enseignants du primaire d'une part, le peu de temps dont ils disposent pour la préparation de leurs évaluations expliquent les observations et les critiques qu'ils formulent à l'encontre du déroulement de ces évaluations.

Si les conditions d'organisation et le déroulement des évaluations dans les universités de Koudougou et de Ouagadougou sont unanimement critiqués par les enseignants du primaire, il en est autrement du contenu de ces évaluations. En effet, ils sont très majoritaires 95,22% à estimer le contenu des évaluations qui leurs sont administrées convenables et adaptées à leur niveau. Cela s'explique par la résolution de leur engagement et la détermination qui est la leur dans cette recherche de formation universitaire. Ainsi malgré les différentes difficultés auxquelles ils font face, les enseignants concernés sont prêts à tous les sacrifices pour réussir leur formation.

Pour Marc de l'école de Paspanga, « je peux ne pas être présent aux cours mais dès que j'ai les notes des camarades je me mets rapidement à la révision dès que j'ai un petit temps. Ainsi, avec les recherches complémentaires dans les bibliothèques de la place et sur internet, j'arrive à réussir mes évaluations.»

Selon M. BAMAGO du SAOI de l'université de Ouagadougou en effet, durant les quatre dernières années, 64% des enseignants du primaire en formation à l'université ont réussi leurs examens. On peut supposer qu'ils sont autant à l'université de Koudougou[229] où on ne dispose pas de données statistiques. Ces résultats assez bons, traduisent une fois de plus, malgré les multiples difficultés auxquelles ils font face, la détermination des enseignants du primaire en reprise de formation à réussir leur cursus universitaire. Cette détermination se traduit en outre dans les ambitions qu'ils se fixent en termes de plafond à atteindre dans leur formation académique.

[229] Contrairement à l'université de Ouagadougou, l'Université de Koudougou n'a pas connu de crises majeures ses dernières années et les formations s'y déroulent sans grandes perturbations, aussi, on peut estimer que les résultats y sont davantage meilleurs

Interrogés sur cette question, les réactions de nos 314 inscrits permettent de dresser le tableau ci-dessous.

Tableau 29: Plus haut diplôme que les enquêtés inscrits en FC souhaitent atteindre

Niveau ou diplôme	Nombre	Pourcentage
Licence	83	26.43%
Maitrise	137	43.63%
DEA/DESS/MASTER	68	21.66%
DOCTORAT	26	08.28%
Total	314	100%

Il en ressort que si les enseignants du primaire engagés en formation continue à l'université de Ouagadougou visent le renforcement de leurs compétences et de leur qualification, l'objectif dans l'immédiat est l'acquisition d'un diplôme académique. Si le premier diplôme visé est la licence, nos interviewés majoritairement (65,29%) souhaitent avoir un master. Cela peut s'expliquer par les projets personnels à l'origine de cet engagement.

A cet effet, Amao de la CEB de Saponé estime que un BAC+5 au maximum suffit pour la réalisation de ses ambitions : « Pour l'instant, je pense qu'une maitrise ou au maximum un master me suffit au regard des objectifs que je me fixe ».

Toutefois, même s'ils sont encore peu nombreux à envisager un engagement en thèse de doctorat (8,28%), il n'est pas exclu de les retrouver en effectif plus élevé à ce niveau une fois qu'ils auront franchi le seuil du master. A ce titre, Ben de l'école de Balkuy pense que cette perspective doit demeurer ouverte : « l'appétit vient en mangeant. Je crois que c'est pas exclu que nous nous engageons par la suite en doctorant même si pour l'instant c'est pas notre projet. Le jour que je réaliserai la nécessité et que j'en aurai encore les capacités, je n'hésiterais pas ».

Avec cette perspective les enseignants du primaire semblent s'engager dans la dynamique innovante de la formation tout au long de la vie.

Conclusion

En raison de la concordance des formations dispensées dans les universités de Koudougou et de Ouagadougou avec leurs attentes, ces deux universités focalisent le choix des enseignants du primaire du Burkina Faso en recherche de formation ou en reprise de formations universitaires. Si ces formations menées selon l'orthodoxie des universités ne sont pas remises en cause, du moins en ce qui concerne leur contenu, les conditions d'accès, les conditions de formation ainsi que les conditions d'évaluation font l'objet d'interrogations de la part des enseignants du primaire concernés. Ainsi, en termes d'accès, l'offre pour les enseignants du primaire souvent dotés d'une grande expérience professionnelle mais détenteurs du seul BEPC est de toute évidence limitée si on sait qu'il faut nécessairement posséder le baccalauréat ou réussir au test spécial ou au concours des IP, tous les deux sélectifs. Pour ce qui est des conditions de formation et d'évaluation, les exigences du métier d'instituteurs s'accommodent mal des rigueurs de l'agenda universitaire.

Certes, pour VANISCOTTE (1995), « la formation continue est un domaine relativement jeune par rapport à la formation initiale des enseignants. Il n'existe pas encore de structures stables et éprouvées, ni de consensus explicite sur la direction à prendre ». Toutefois, la détermination des enseignants du primaire du Burkina Faso à se former à l'université s'apparente de plus en plus à un besoin social qu'il conviendrait de ne pas négliger, car rien ne semble les empêcher d'atteindre leur but quelles qu'en soient les difficultés. A cet effet, pour W. NEBIE de la CEB de Pô 2 : « si on permettait aux enseignants de prendre les cours différemment des étudiants régulièrement inscrits…si les supérieurs permettaient aux enseignants d'avoir une autorisation spéciale pour leur formation à l'université,… tout serait bien…car ça éviterait le jeu de cache-cache avec nos supérieurs ainsi que les tensions qui en découlent du fait du manque d'organisation…ou de textes.»

Chapitre 8 : Les controverses autour de la formation continue des enseignants du primaire à l'université

La formation continue universitaire est souhaitée et demandée par les enseignants du primaire du Burkina Faso dès que l'occasion leur est donnée. Ainsi, malgré les charges de travail et les charges financières, malgré les conditions de formations et d'évaluation qui ne leur sont pas systématiquement favorables, ils sont de plus en plus nombreux à s'y engager dès que l'accès leur est ouvert et ce, au prix de maints sacrifices.

Cependant, cet engagement en formation ou cette reprise de formation universitaire des enseignants du primaire n'est pas du goût de tous. En effet, bien que garante du renforcement des compétences des acteurs en vue d'un meilleur rendement, la formation continue à l'université des enseignants du primaire n'est pas à l'abri de controverses.

Des voix s'élèvent de plus en plus pour remettre en cause d'une part les intentions des enseignants engagés et d'autre part l'opportunité et l'efficacité de cette formation sur l'éducation des élèves dont ils ont la charge. Enfin, des critiques sont portées sur les perturbations de la formation des élèves du fait de cet engagement. Dans le présent chapitre, nous interrogerons dans un premier temps, à la lumière des différentes positions contradictoires l'apport de la formation universitaire des enseignants du primaire à la formation de leurs élèves et à l'exécution des autres tâches liées à leur métier d'instituteur. Dans un second temps, nous analyserons à la lumière des réserves qui s'imposent, les conséquences supposées de la formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso sur le système éducatif dans son ensemble.

I- De l'apport de la formation universitaire des enseignants du primaire à la formation des élèves et au travail d'instituteur

L'apport de la formation continue des enseignants du primaire à la prise en charge de leurs élèves en classe semble peu perceptible. Ainsi, certains trouvent cette formation inutile et de peu d'intérêt dans l'amélioration du travail quotidien de l'instituteur. A cet effet, Bila, CCEB de la CEB de Pouytenga s'interroge sur cette formation : « les instituteurs sont recrutés niveau BEPC et bien formés dans les ENEP. Je ne vois pas l'intérêt d'une formation à l'université pour eux. A l'ENEP, ils ont tout ce qu'il faut pour être efficaces dans leurs classes. Se former à l'université à cet effet me parait non seulement inutile et surtout c'est une perte de temps et de moyen ».

Ainsi dit, les représentations de Bila de la formation universitaire de ces collègues nous parait non seulement réductrices mais surtout profanes. Toutefois, cette perception est véhiculée par certains enseignants du primaire qui ne se sentent pas concernés par cette formation. Tout laisse à croire ici que nous sommes en présence *d'enseignants adaptés*, au sens que leur confère EL HOYEK (2004). Il s'agit à première vue d'enseignants « qui rejettent (eux-mêmes) la formation, ou y résistent, tout en souhaitant continuer un métier auquel ils se sont adaptés.

Cet enseignant présente le profil de quelqu'un qui a réussi son intégration à l'institution scolaire, en sa qualité d'enseignant (tenue de la classe, réalisation d'un programme, etc.) après en avoir payé le prix : débuts difficiles, efforts pour dépasser les retombées des premiers échecs et pour sortir de l'insécurité première, etc. »[230] Aussi, il parait que la formation universitaire présenterait un danger pour ce genre d'enseignant qui a plutôt besoin de la sécurité face à l'incertitude et au risque de déstabilisation que leur imposerait un tel projet. Par conséquent, leurs critiques de la formation universitaire de leurs collègues ne seraient-elles pas la traduction de la représentation personnelle, voire la réprobation qu'ils entretiennent vis-à-vis de la formation ?

En tous cas, tout laisse à penser que ces enseignants, à la recherche d'un cadre sécurisé développent une peur du changement. Aussi, la formation continue notamment universitaire, vecteur de changement, même quand elle concerne leurs collègues ne peut recueillir leur approbation.

En outre, le caractère personnel et individuel du projet de formation retient l'attention de BROUSSEAU et LAURIN (1997) qui estiment que « Dans le cadre des activités de formation continue individuelle, il s'y ajoute que pour l'instant, les enseignants évaluent eux-mêmes leurs besoins et jugent de la nécessité d'une participation. Cette démarche a l'avantage que l'enseignante ou l'enseignant peut construire une continuité dans son développement personnel par le choix réfléchi de ce qui le préoccupe. Elle ne constitue pourtant pas de garantie que le personnel enseignant actualise ou construise les compétences nécessaires pour favoriser la réussite éducative ». Ainsi, pour ces auteurs, la formation continue des enseignants en tant que projet privé, fondé sur des besoins et des ambitions individuelles ne profiterait pas de façon systématique à l'ensemble du système éducatif. Aussi, pour eux, si

[230]REPRÉSENTATIONS IDENTITAIRES ET RAPPORT À LA FORMATION CONTINUE - Cas des enseignants de français du Liban, Samir EL HOYEK, 2004, p.23

cette formation apporte une plus-value à l'enseignant du fait qu'elle correspond à ses besoins et à son projet, la probabilité que cet acquis bénéficie au système éducatif n'est pas évidente.

CROIZIER (1995, p.25), va plus loin en relevant que le choix individuel d'activités dans l'offre de formation continue s'inscrit «dans une logique de liberté et de responsabilité individuelle et que par conséquent toute volonté extérieure d'interférer avec celle-ci constitue une violence symbolique».

Cela laisse supposer que cet important projet étant conçu et mis en œuvre sans l'appui pratique des institutions (administration et milieu scolaire et éducatif), celles-ci ne devraient alors pas s'attendre à un bénéfice quelconque.

Ces critiques nous semblent moins pertinentes en ce qui concerne la formation continue universitaire des enseignants qui, en tant que formation spécifique et sans pour autant nier tout l'intérêt qu'elle puisse apporter à l'enseignant concerné en priorité, trouve pour peu qu'on s'y intéresse une application directe dans le métier d'instituteur. En effet, l'enseignant du primaire au Burkina Faso est perçu comme généraliste car enseignant de toutes les matières. Ainsi, un enseignant qui se perfectionnerait en histoire, SVT, grammaire etc…, trouverait de toute évidence matière à renforcer ces pratiques en classe dans ces domaines.

En outre, l'institution éducative pourra tirer indirectement profit de son personnel qui suit une formation continue à l'université, du fait qu'elle pourrait organiser des activités pour lesquelles les compétences spécifiques de ces enseignants seraient requises. Aussi, il apparait certain que la structure éducative dans laquelle travaille l'enseignant qui a suivi une formation universitaire bénéficiera directement ou indirectement de ses connaissances.

Au Burkina Faso, la problématique de la formation continue universitaire des enseignants du primaire n'est donc pas non plus exempte de débats.

Le professeur A. PARE a des difficultés à admettre comme formation continue l'engagement et la reprise de formation à l'université des enseignants du primaire du Burkina Faso. Pour elle, « quand ils auront fini ces formations, ils changent de fonctions. Franchement, je ne sais pas s'il faut appeler cela formation continue…moi je vois la formation continue dans une autre logique ou on reste dans la même fonction mais pour améliorer ses compétences on est soumis à un processus de formations qui en général n'est pas très long, ce n'est pas une histoire de 2 ans, 3 ans en règle générale la formation continue. Je sais que dans la littérature

il y a des conceptions différentes de cette question mais pour moi c'est ainsi qu'elle se présente ».

Deux éléments fondamentaux sont évoqués dans ce propos pour mettre en doute le concept formation continue concédée à la formation universitaire des enseignants du primaire :

- D'une part la durée de cette formation qui s'inscrit dans le registre académique et qui peut aller au-delà d'une année. De l'approche du Professeur A. PARE, la formation continue devrait être relativement courte.
- D'autre part, la formation continue participerait (non à changer de fonction) mais à l'amélioration des qualifications des bénéficiaires afin qu'ils soient plus performants dans leur poste. Pourtant selon le Professeur PARE, les enseignants du primaire du Burkina Faso en formation universitaire auraient pour ambition une transition professionnelle.

Nous fondant sur cette lecture, devrons-nous considérer la formation des enseignants du primaire à l'université de Koudougou et de Ouagadougou comme une « Fausse formation continue » ? s'il est probable qu'elle puisse conduire à un changement de fonction, dans l'immédiat, ne participerait-elle pas dans l'immédiat du moins, à l'amélioration des pratiques de l'enseignant et de ce fait à un meilleur encadrement des élèves ?

Cette position croise en partie la vision de BROUSSEAU et LAURIN (1997) quand-ils déclarent que « dans le cadre des activités de formation continue individuelle, il s'y ajoute que pour l'instant, les enseignants évaluent eux-mêmes leurs besoins et jugent de la nécessité d'une participation. Cette démarche a l'avantage que l'enseignante ou l'enseignant peut construire une continuité dans son développement personnel par le choix réfléchi de ce qui le préoccupe. Elle ne constitue pourtant pas de garantie que le personnel enseignant actualise ou construise les compétences nécessaires pour favoriser la réussite éducative ».

Cependant, contrairement à cette lecture de BROUSSEAU et LAURIN qui estiment qu'en tant qu'initiative individuelle, la formation continue des enseignants ne profiterait systématiquement pas au système éducatif, n'est-il pas vrai que dans l'approche pédagogique la bonne pratique n'est jamais totalement acquise, et que de fait, toute connaissance supplémentaire contribue directement ou indirectement à sa consolidation ?

A rebours de ces points de vue, certains acteurs notamment de l'administration scolaire burkinabè estiment que la formation continue universitaire joue un grand rôle dans la construction de la personnalité de l'enseignant en tant spécialiste de toutes les matières dans sa classe.

Pour mieux creuser cette question, nous avons interrogé les responsables pédagogiques et administratifs des limites territoriales de notre échantillon. Il s'agit des 5 Directeurs régionaux, des 14 directeurs provinciaux de l'enseignement de base ainsi que des 28 chefs de circonscriptions d'enseignement de base. L'interrogation a porté sur la perception de la maitrise et de la tenue de la classe ainsi que sur l'apport de la formation continue universitaire à l'évolution du système éducatif en terme d'analyse, de critique, de conception et de contributions diverses des enseignants du primaire selon qu'ils aient un niveau universitaire ou pas. Le tableau qui suit résume leurs perceptions.

Tableau 30 : Apport de la formation universitaire au travail des enseignants du primaire (enquête auprès de 47personnes)

Thème	Sous-thème	Série	Enu[231]		Esnu[232]	
Gestion de la classe	Tenue de la classe dans l'ensemble		Nombre	taux	Nombre	taux
		Excellent	18	38,30	12	25,53
		Bien	13	27,66	9	19,15
		Assez bien	15	31,91	14	29,78
		Passable	1	2,13	10	21,28
		Insuffisant	00	00	2	4,26
		Très insuffisant	00	00	00	00
	Conduite pédagogique de la classe	*Excellent*	*14*	*29,79*	*10*	*21,28*
		Bien	*15*	*31,91*	*8*	*17,02*
		Assez bien	*11*	*23,40*	*6*	*12,67*
		Passable	*7*	*14,90*	*13*	*27,66*
		Insuffisant	*00*	*00*	*8*	*17,02*
		Très insuffisant	*00*	*00*	*2*	*4,26*
Conception et Gestion des politiques éducatives	Aptitude à la proposition	Excellent	22	46,81	6	12,77
		Bien	8	17,02	11	23,40
		Assez bien	11	23,40	9	19,15
		Passable	6	12,77	15	31,91
		Insuffisant	00	00	4	8,51
		Très insuffisant	00	00	2	4,26
	Aptitude à la conception	*Excellent*	*27*	*57,45*	*3*	*6,38*
		Bien	*14*	*29,79*	*4*	*8,51*
		Assez bien	*3*	*6,38*	*11*	*23,40*
		Passable	*3*	*6,38*	*10*	*21,28*
		Insuffisant	*00*	*00*	*15*	*31,91*
		Très insuffisant	*00*	*00*	*4*	*8,51*

[231] Enseignant du primaire ayant un niveau universitaire
[232] Enseignant du primaire sans niveau universitaire

L'analyse de ces données laisse apparaitre un élément fondamental. En prenant en compte tous les indicateurs d'appréciation, on relève que les enquêtés, tous encadreurs pédagogiques (Inspecteurs d'enseignement du premier degré), supérieurs hiérarchiques pédagogiques et administratifs des enseignants du primaire de notre échantillon, sont unanimes à reconnaitre que le niveau universitaire apporte une plus-value au travail de l'enseignant. Ainsi, que ce soit du point de vue de la gestion de la classe ou de la conception et de la gestion des politiques éducatives, les enseignants du primaire dotés d'un niveau universitaire se révèlent plus performants que leurs collègues, - enseignant du primaire craie en main- (comme on les appelle couramment) n'ayant jamais fréquenté l'université.

A cet effet, pour l'inspecteur J. ZOUNDI, « la perfection dans une fonction dépend du degré d'instruction de la personne. L'enseignant du primaire en tant que généraliste est en même temps mathématicien, physicien, littéraire, historien, philosophe, psychologue, sociologue pédagogue…j'avoue que c'est trop pour quelqu'un qui ne dispose que du BEPC. Il est évident que la formation des enseignants primaire à l'université participe pleinement à l'amélioration de leurs classes »[233].

La perception de l'inspecteur J. ZOUNDI est consolidée par celle de sa collègue l'inspectrice E. KOARA[234] qui se veut plus précise : « En tant qu'encadreur pédagogique, on note une différence quand on est dans une classe tenue par un enseignant qui possède un niveau universitaire ou qui suit des cours à l'université et un enseignant qui n'a jamais été à l'université. Dans la manière de faire et autres…en termes d'échanges, les universitaires ont matière à discuter…il y a un impact ne ce reste que dans le langage, il y a une certaine hauteur d'esprit, il y a une différence dans la manière de prendre les choses…tout cela contribue à amélioration de leurs prestations…»

Enfin, T. TRAORE secrétaire général du syndicat national des travailleurs de l'éducation de base s'aligne sur la même logique « la recherche de la connaissance pour un enseignant est fondamental, car avec l'évolution, les ntic[235], nos acquis sont vite dépassés et pour être à la hauteur l'enseignant doit avoir une formation solide….quelqu'un qui a le BEPC et qui arrive à évoluer jusqu'au corps des inspecteurs d'enseignement du premier degré, s'il n'a pas autres moyens de se cultiver, il évolue du point de vue de la carrière certes, mais du point de vue de l'ouverture sur le monde il reste limité. Les enseignants qui s'engagent en formation à

[233] Entretien réalisé le 26 mai 2012
[234] Directrice provinciale de l'enseignement de base à la date de l'entretien
[235] Nouvelles technologies de l'information et de la communication

l'université de ce point de vue engrangent des avantages pour eux-mêmes, et au-delà, contribuent à l'évolution du système éducatif en renforçant d'une part leurs pratiques en classe et en participant activement aux débats et sur l'amélioration du système éducatif. »

Il apparait évident à la suite de ces lectures que contrairement à des critiques, toutefois mineures, la formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso participe à l'amélioration de leurs pratiques en classe et au développement de maintes aptitudes liées à leur métier d'enseignant du primaire. GUY MASSELTER (2004), relève par ailleurs sa nécessité quand-il estime que « la population enseignante est constituée de personnes ayant été formées selon des logiques pédagogiques différentes qui reflétaient à ce moments les philosophies dominantes en éducation. Or, durant les dernières décennies, les recherches en éducation avancent à grands pas de même que les changements dans la société (MIALARET, 1991 ; DE LANDSHEERE, 1995). Pour aborder ces défis constants, la formation continue doit pouvoir respecter et intégrer l'hétérogénéité de la population enseignante, si elle veut contribuer à une homogénéité et une cohérence interne dans l'instruction publique ». [236]

Enfin, un autre argument pour justifier l'intérêt de la formation continue, est qu' « en moyenne, le capital des connaissances double tous les sept ou huit ans » (DE LANDSHEERE, 1995), il ne sert donc à rien de faire apprendre aux élève juste ce que les enseignants ont déjà appris dans leurs scolarité. Il faut vraiment passer du concept de l'enseignant qui est un simple livreur de connaissances et de savoirs à l'enseignant qui continue lui aussi à se développer et qui est aussi maitre de son propre développement personnel dans une perspective collective (PERRENOUD, 1999).

II- Des conséquences de la formation universitaire des enseignants du primaire

Une autre polémique courante à propos de la reprise de formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso, porte cette fois sur les absences répétées de ces derniers et les conséquences sur la qualité des élèves sous leur responsabilité.

Roger, directeur de l'école primaire de Salembaoré est consterné : « moi j'ai deux adjoints inscrits en formation à l'université de Ouagadougou mais j'avoue qu'il n'est pas facile de travailler avec eux. Mes tiroirs sont remplis de demandes d'absence. Il faut compter au moins 2 demandes d'absence par mois avec des débordements. Le travail est bâclé et les parents d'élèves se plaignent tous les temps. » Ces récriminations rejoignent les sentiments de O. lui

[236] La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire

aussi directeur de l'école primaire de Guénon : « dans mon école, j'ai un littéraire, un sociologue et un philosophe tous inscrits à l'université de Ouagadougou. En dehors du fait que le travail n'est pas bien fait dans leurs classes parce qu'ils ne maitrisent rien de la pédagogie et sont tout le temps partis, je n'en peux plus de leur arrogance. Ils passent le temps à vous faire comprendre qu'ils sont universitaires et maitrisent la philosophie, psychologie et autres. Ils n'ont même pas de considération pour moi qui suit leur patron. Cela est certainement dû au fait que je n'ai pas de parcours universitaire mais ça n'enlève rien à mes aptitudes, je suis instituteur certifié et bien formé à l'ENEP, je pense qu'ils en sont jaloux… »

Ces discours traduisent un peu le climat relationnel qui prévaut dans certaines écoles primaires où évoluent des enseignants de niveau ou en situation de formation universitaire. Ces jugements qui indiquent certains comportements attribués aux enseignants en situation de formation universitaire peuvent paraitre sévères et exagérées, mais la position d'universitaires des enseignants concernés, position prisée dans un milieu ou le diplôme courant est le BEPC ne pourrait-elle pas conduire à un complexe de supériorité du fait que ces derniers s'estimeraient au-dessus de leurs collègues à cause de leur niveau ?

Cette approche n'est pas rejetée par les enseignants concernés eux-mêmes. Toutefois, ils sont nombreux à attribuer cette situation à des questions d'humeur dont ils seraient victimes. Si parmi eux certains reconnaissent quelques excès liés aux absences, ils estiment cependant qu'ils sont durement jugés par leurs collègues. Pour Issa., « dans certaines écoles quand certains collègues se rendent compte que vous suivez des cours à l'université, ça change les rapports qu'ils entretenaient avec vous. Tout ce que vous faites est vu maintenant d'un autre œil, on trouve que vous faites le malin, que vous êtes gonflés…et quand vous êtes adjoint, on n'hésite pas à raconter partout que vous faites le malin alors que vous êtes nuls en classe… ».

Pour mieux cerner la portée des rapports qu'entretiennent les enseignants du primaire en reprise de formation universitaire avec le milieu professionnel, nous avons demandé à nos interviewés de renseigner le tableau qui suit.

Tableau 31: Rapport entre les enseignants de niveau ou en formation universitaire avec le milieu professionnel

Sous-thème	Section	Sous-section	Nombre	Taux
Vous et vos collègues	Rapport professionnel	Entraide	71	22,61%
		Entente	82	26,11%
		Projets communs	88	28,03%
		Pas de rapport	42	13,38%
		Rapports conflictuels	31	9,87%
		Total	314	100%
	Rapport socio-affectif	Respect mutuel	227	50.78%
		Relation amicale	37	06.04%
		Relation fraternelle	32	38.93%
		Ignorance mutuelle	18	04.25%
		Total	314	100%
Vous et la hiérarchie	Vos rapports à la hiérarchie	Considération mutuelle	152	48,41%
		Dialogue	128	40,76%
		Ni compréhension, ni reconnaissance	22	7,01%
		Rapport difficile	12	3,82%
		Total	314	100%

L'analyse de ces données permet de relever pour ce qui est des rapports professionnels que :

- 72.75% entretiennent des rapports plus ou moins acceptables avec leurs collègues
- 9,87% entretiennent des rapports jugés conflictuels avec leurs collègues

En ce qui concerne les rapports socio-affectifs, 95,75% possèdent plus ou moins de bons rapports avec leurs collègues.

Enfin pour ce qui concerne les rapports avec la hiérarchie, ils sont jugés plus ou moins bons (89,17% des sondés). Toutefois, 3,82% de ces derniers les juges difficiles.

Dans l'ensemble, ces résultats nous permettent de faire les constats suivants : pendant que certains critiques trouvent leurs rapports professionnels avec les enseignants en formation universitaire compliqués, les enseignants concernés estiment majoritairement qu'ils ont d'assez bonnes relations dans l'ensemble avec leurs collègues. Toutefois, si des difficultés relationnelles sont relevées, elles sont marginales et ne concernent que 9,87% des personnes. En outre, en ce qui concerne leurs relations socio-affectives avec leurs collègues elles sont également jugées largement satisfaisantes.

Nous pouvons alors en conclure que dans l'ensemble, les enseignants du primaire de niveau ou en situation de formation universitaire jugent leurs relations avec leurs partenaires de l'éducation favorables même si quelques difficultés du reste marginales peuvent être relevées. Cela pourrait s'expliquer par leur capacité à transcender et à fédérer leurs énergies pour leurs formations et pour les projets qui leur tiennent à cœur.

A cet effet, l'inspectrice KOARA inscrit le débat qui prévaut au compte d'un quiproquo qui n'a pas lieu d'être. Pour elle, les enseignants du primaire en reprise de formation universitaire devraient être encouragés et accompagnés et soutenus par leur hiérarchie. En effet, pour elle, « quand ils ne se sentent plus obligés de se cacher ou de tricher pour poursuivre leur formation à l'université, quand ils réalisent qu'ils ont l'appui des collègues, ils s'engagent à rattraper les heures de travail perdues, il faut une certaine atmosphère de confiance. Il y a quand même une différence entre celui qui suit des études supérieures et celui qui reste au niveau BEPC. Certainement il y a des répercussions car, l'enseignant qui est meilleure enseigne mieux. Il n'y a pas d'études pour attester mais ces enseignants quand ils sont compris se donnent à fond dans leurs classes. En tout cas j'en connais qui sont inscrits à l'université et qui font de très bons résultats avec leurs élèves, ça apparait une question d'honneur pour eux. »

Enfin pour l'inspecteur E. KABORE, Directeur régional de l'enseignement de base du plateau central, « chacun doit jouer son rôle, il faut échanger avec eux. Quand j'étais chef de circonscription d'enseignement de base, je rassemblais les collègues inscrits à l'université et on échangeait, on fixait les règles. Il y en a même qui faisaient cours pendant les congés en accord avec les parents d'élèves. Quand une situation nouvelle est là, il faut s'adapter. En 2 heures, on peut faire des merveilles en classe. La formation continue ne grève en rien les performances en classe…il faut trouver des bases juridiques clairs pour l'encadrer… car à mon avis, enseigner c'est chercher chaque jour davantage… »

La problématique de l'organisation de la formation continue universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso demeure plus que jamais d'actualité. S'il est évident que les enseignants du primaire dans un monde de compétitivité permanente, ont le droit, voire le devoir de se former, il apparait manifeste que cet engagement à l'université engendre un problème de coordination avec leurs activités professionnelles. Aussi, les multiples débats qui apparaissent, souvent de façon ponctuelle mais avec force méritent que cette question soit abordée en profondeur. En effet, si la formation universitaire des enseignants du primaire comme le défendent certains théoriciens participe à l'amélioration de leur rendement en classe, si elle leur permet d'être davantage perspicaces et utiles au système éducatif en tant que forces de conception et de proposition, ne conviendrait-il pas de mieux l'encadrer pour le bénéfice de tous ?

En tous les cas, la détermination des enseignants du primaire à se former à l'université est, on ne peut plus évidente. A ce sujet, A. PARE, « dans la gestion des hommes il faut toujours tenir compte de cette dimension de vouloir se perfectionner, se valoriser, aller jusqu'au bout de ses possibilités… ». Les enseignants du primaire du Burkina Faso de plus en plus jeunes, sont résolus à se former quel qu'en soit le prix dans les ordres de l'enseignement supérieur, la hiérarchie politique et administrative devrait prendre en compte cette demande qui, de nos jours n'est pas insignifiante.

Il convient à cet effet de définir les conditions dans lesquelles cela doit être fait et de contrôler rigoureusement l'activité de l'enseignant en classe parce qu'il a été recruté avant tout pour y exercer. Ainsi, on lui offre l'opportunité d'aller se former en même temps qu'on a la possibilité de suivre son travail en classe.

Il s'agit donc de légiférer clairement. Cela ferait l'économie du moins, dans un moment raisonnable de ce jeu de « cache-cache » et de ces problèmes de collaboration dans les écoles qui ne participent pas au meilleur encadrement des élèves et au mieux-être du système éducatif burkinabè.

Conclusion

Les enseignants du primaire du Burkina Faso, de plus en plus jeunes sont de plus en plus nombreux à envisager une reprise de formation à l'université. Toutefois, cet engagement en formation continue qui est supposé apporter à ces derniers des compétences nouvelles dans la perspective de les rendre plus performants pour leur propre bien-être et pour le rayonnement de leur milieu socio-professionnel n'est cependant pas encouragé par tous.

En effet, cet engagement, s'il n'est pas critiqué et moqué du fait de son manque supposé d'intérêt pour la tenue de la classe, est simplement perçu comme une occasion de saborder la formation des élèves sous la responsabilité des enseignants concernés du fait de l'attention plus portée sur leur propre formation et des multiples absences qui peuvent en découler. Aussi, l'engagement en formation universitaire s'avère une véritable source de tensions dans certaines écoles.

Dans la perspective de pallier ces difficultés, ne conviendrait-il pas une fois pour toute de règlementer convenablement cette formation ?

Conclusion de partie

Les universités de Koudougou et de Ouagadougou, universités de prédilections des enseignants du primaire du Burkina Faso offrent des possibilités de formation continue. Cette éventualité ne prévoit pas de dispositifs particuliers pour la prise en charge spécifiques d'étudiants adultes et fonctionnaires aux besoins singuliers tels les enseignants du primaire. En effet, les enseignants du primaire au Burkina Faso sont encore nombreux à ne pas disposer de baccalauréat et à envisager accéder à la formation universitaire. A ce titre même si les tests spéciaux et le concours des IP sont prévus à cet effet, nous relevons qu'ils sont sélectifs et laissent encore en marge une multitude d'enseignants désemparés.

Les formations et les modules en place dans ces universités semblent répondre aux besoins des enseignants du primaire. Toutefois, les rigueurs académiques en termes de présences, les conditions de formation et d'évaluation tranchent avec les exigences de leur métier d'instituteur.

Enfin, quelques brèves dispositions règlementaires prévoient le droit pour les fonctionnaires de l'administration publique burkinabè de s'engager en formation continue. Cependant, en ce qui concerne la formation continue universitaire et plus spécifiquement celle des enseignants du primaire, aucune organisation claire n'est retenue laissant ainsi libre cours à un flou artistique.

Au regard de tout ce qui précède, ne conviendrait-il pas de mieux codifier la formation continue dans son ensemble et plus spécifiquement la formation continue universitaire des enseignants du primaire en vue d'un mieux-être du système éducatif ? En tous les cas, pour PARE, « il semble en effet qu'on ait pas le choix. C'est très important pour diverses raisons et surtout dans le secteur de l'éducation. L'encadrement en cours de carrière, la formation continue en l'occurrence est un meilleur gage de perfectionnement des enseignants et de meilleures performances. On n'aura pas le choix que d'organiser sainement la formation continue afin qu'elle profite mieux aux enseignants concernés, aux élèves et au secteur de l'éducation dans son ensemble ».

Cinquième partie : La reprise des études universitaires par les enseignants du primaire du Burkina Faso : les raisons d'une démarche solitaire

Les adultes en reprise de formation sont, de l'avis de BOUTINET (2004), ces stagiaires « qui ont quitté les rives de l'enfance, de l'adolescence et de la jeunesse balisées par quelques incertitudes ; ils ont abordé à travers leurs itinéraires adultes des contrées incertaines, voire inhospitalières et n'ont désormais d'autre encadrement à la disposition de leur autonomie que telle ou telle forme d'insertion, voir sont laissés à eux-mêmes sans insertion bien identifiable. »[237]

Les enseignants du primaire du Burkina Faso en quête ou en reprise de formation universitaire, sont des adultes, marqués par l'expérience individuelle et collective de vie et leur cheminement professionnel. Forts de cet acquis, ils entament une aventure (sans rupture avec les obligations professionnelles !) caractérisée par un retour en formation. Cette étape marquerait-elle un souci d'une remise à niveau afin d'apporter une réponse à une orientation moins réussie ?

La reprise des études, de l'avis des approches sociologiques de ses dernières décennies (WALDIS, 2007) est appréhendée en tant que suscitant des tensions et des résistances, et en tant qu'action qui prend place sous le regard d'autrui et en interaction avec les contraintes du système.

Aussi, le retour en formation des adultes considéré comme une bifurcation dans la vie des personnes, s'il obéît à une aspiration intime et personnelle n'est pas sans difficultés et privations majeures.

Nonobstant, l'engagement en formation continue universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso ne cesse d'accroitre. Ce phénomène non moins important mérite une étude appropriée.

En effet, une chose parait évidente, les contraintes et les souffrances liées à un tel engagement sont telles qu'il ne peut pas être entrepris sans raisons solides. Au regard de ce qui précède, qu'est-ce qui pousse les enseignants du primaire du Burkina Faso à s'engager en formation continue dans les universités de Ouagadougou et de Koudougou ? En d'autres termes, qu'est-ce qui détermine cette démarche individuelle ?

[237] BOUTINET J P. Vie adulte et formation permanente : de la notion au concept, in, Traité des sciences et des techniques de formation, dir. CARRE P, CASPAR P, Dunod, Paris, 2004, P. 201

Cette cinquième partie, nous donne l'occasion d'apporter des réponses à ces interrogations. A cette fin, nous procéderons dans un premier temps à l'exposé des résultats de nos enquêtes sur ces points (chapitre IX). Pour terminer et, en vue d'éclairer nos conclusions, nous discuterons ces résultats à la lumière des concepts théoriques qui permettent de comprendre la reprise de formation des adultes (chapitre X).

Chapitre IX : Les résultats de la recherche

Les adultes s'engagent en formation pour plusieurs motifs à la fois. Ces motifs ne sont pas exclusifs les uns des autres mais peuvent se rejoindre pour former des constellations ou des « tableaux motivationnels » (CARRE, 2002). BOUTINET (1998)[238] partage le principe de la pluralité des motifs et estime que « réduire l'engagement de la formation à un seul motif verbalisé, c'est fragiliser cet engagement en le limitant à une seule forme de rationalité qui va confiner à l'obsessionnalité »[239]

Pour cerner les motifs de reprises de formation universitaire des enseignants du primaire, nous avons recueilli des matériaux mobilisés à travers trois approches.

Notre première série est constituée des données recueillies à travers les questionnaires renseignés par les enseignants sollicités. Cette approche a concerné 447 personnes.

La seconde série renferme les résultats recueillis à partir des entretiens semi-directifs. Cette approche nous a permis de prendre en considération les récits de vie des concernés. Au regard des contraintes de cette approche, 42 personnes ont été interrogées. Au risque de paraitre redondant, nous procéderons à l'analyse de tous ces entretiens pour donner plus de pertinence à notre conclusion.

Enfin, en vue d'avoir une lecture croisée nous avons estimé intéressant de prendre, à partir d'entretiens semi-directifs, les avis (troisième série des éléments recueillis) de quelques acteurs avisés du système éducatifs burkinabè non directement concernés par la reprise de formation universitaire des enseignants du primaire. Les données de cette série sont utilisées au besoin pour alimenter et illustrer notre analyse.

I. Quelques caractéristiques de l'échantillon

En rappel, notre enquête a porté sur cinq directions régionales de l'éducation nationale sur les treize que compte le Burkina Faso. Elle a, en outre concerné quatorze directions provinciales de l'éducation nationale et de l'alphabétisation sur quarante-cinq et vingt-huit circonscriptions d'enseignement de base. Les enseignants contactés remplissent une condition essentielle : ils sont en position de formation continue universitaire ou sont déterminés à s'y engager.

---

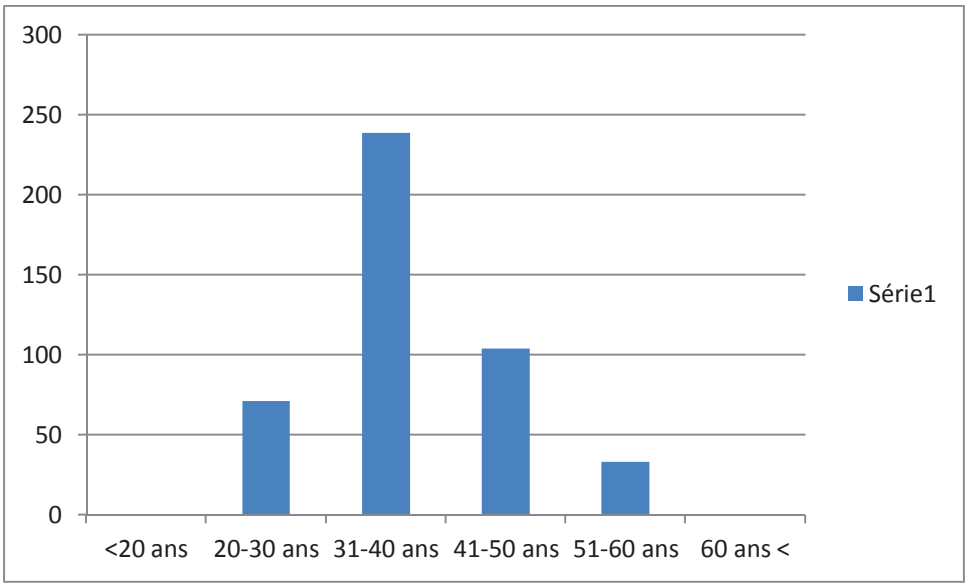
[238] BOUTINET Jean-Pierre est professeur à l'Université catholique de l'Ouest à Angers

[239] BOUTINET J-P. l'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation, EDUCATION PERMANENTE n° 136/1998-3, p. 96

I.1. L'âge des interviewés

Au Burkina Faso, l'âge minimum légal d'accès à la fonction publique est de 18 ans et l'âge limite d'exercice est de 60 ans.

Tableau 32: Tranches d'âge des enquêtés



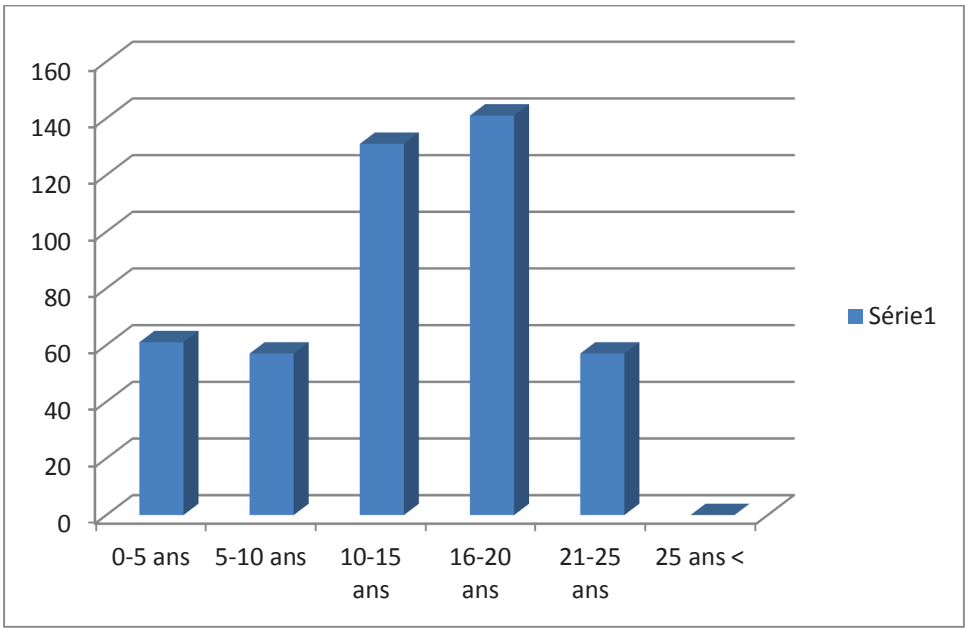
Nos enquêtés tel qu'on le constate sur le graphique rentrent dans cet intervalle. Il convient de noter le pic entre 31 et 40 ans avec 239 sur 447 interrogés. La nullité aux extrêmes s'explique par le passage à l'Ecole nationale des enseignants du primaire (2 ans actuellement) et le fait que les enseignants trop âgés (autour de 60 ans) souvent fatigués ou ayant des soucis de santé se font affecter comme agents administratifs dans les bureaux des CEB, DPENA, DRENA ou des ministères.

I.2. Ancienneté dans l'enseignement

Pour accéder à la fonction publique au Burkina Faso, il faut être âgé au minimum de 18 ans. A cela si on ajoute les 2 ans de formation professionnelle à l'ENEP, l'âge normal pour accéder à l'école de façon régulière au Burkina Faso est de 20 ans.

Les fonctionnaires de catégorie A au Burkina Faso vont à la retraite à l'âge de 60 ans. Ainsi, un jeune qui aurait commencé à exercer à 20 ans, la durant probable dans le métier est de 60 ans.

Tableau 33: Ancienneté des enquêtés dans l'enseignement

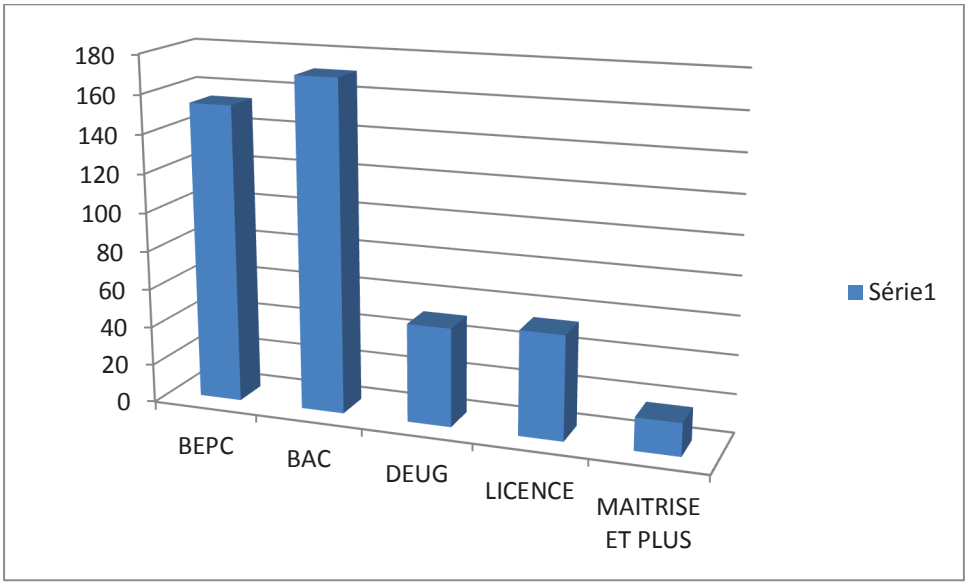


Nos enquêtés ont entre 0 et 25 ans d'ancienneté en qualité d'enseignants du primaire. L'analyse du graphique laisse constater le pic entre 10 et 20 ans d'ancienneté soit 272 sur 447 ce qui représente 60,85% des enquêtés.

I.3. Niveaux des enseignants enquêtés

En rappel, le niveau de recrutement des enseignants du primaire au Burkina Faso est à la rédaction de cette thèse le brevet d'enseignement du premier degré (BEPC).

Tableau 34 :Niveaux des enseignants interrogés à la date de l'enquête

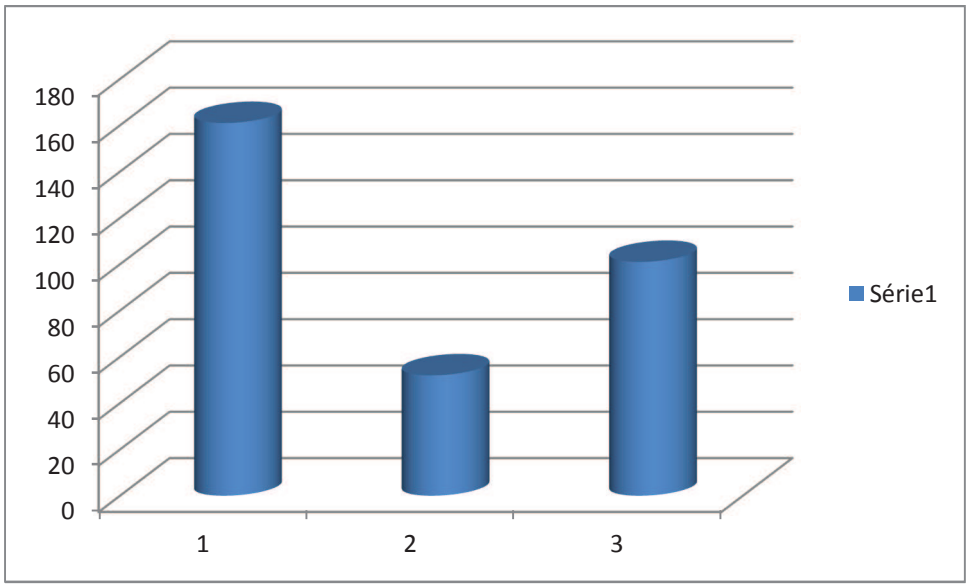


Nos enquêtés ont entre le BEPC et le diplôme de maitrise et plus. Si le pic se situe au niveau du baccalauréat avec 38,26%. Il convient de relever qu'ils sont 16,33% soit 71 sur 447 à avoir au moins la licence, ce qui n'est pas marginal.

I.4. Diplôme ayant permis leur inscription en FC à l'université

Nous l'avons vu plus haut, pour accéder en formation à l'université, les enseignants du primaire doivent disposer d'un diplôme universitaire (minimum baccalauréat), réussir au test spécial d'entrée à l'université ou au concours des IP.

Tableau 35: Diplôme ayant permis leur inscription en FC à l'université (en rappel 133 soit 29.75% des enquêtés n'ont pas accès à la FC à l'université à la date de l'enquête)

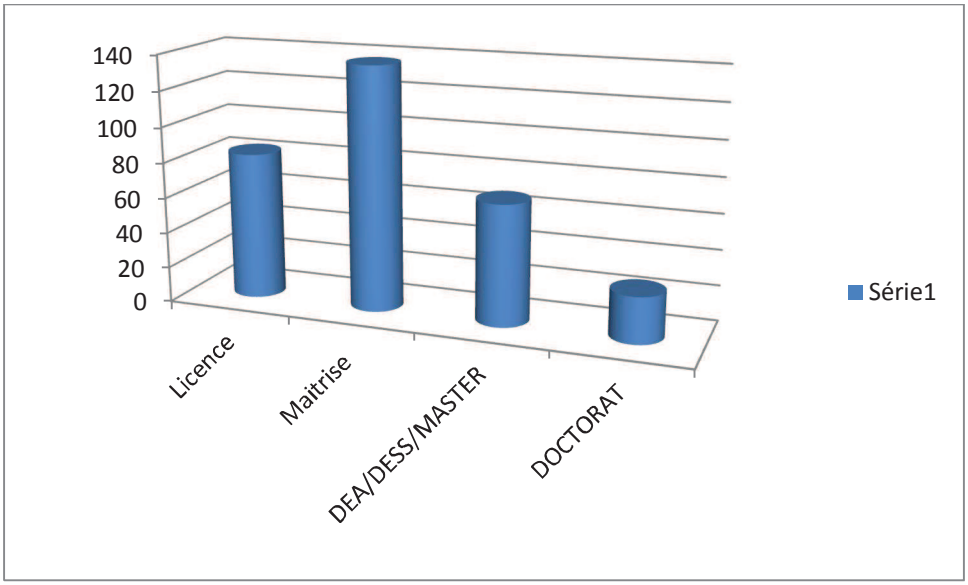


Nos enquêtés ont accédé en formation à l'université grâce majoritairement au baccalauréat (51,27%) soit 161 sur 314. 16,56% y sont grâce au test spécial alors que 32,17% bénéficient de l'équivalence. Toutefois il convient de relever que de la base générale (447 enquêtés), ils sont encore 133 en marge de la formation universitaire du fait des conditions exigées pour l'accès.

I.5. Plus haut diplôme que les enquêtés inscrits en FC souhaitent atteindre

Les diplômes ouverts initialement dans les universités de Ouagadougou et de Koudougou sont : le DEUG, la licence, la maitrise, le DEA, le DESS, le doctorat. Depuis l'avènement du système LMD, seuls la licence, les masters (professionnels ou recherches) et le doctorat sont reconnus.

Tableau 36: Plus haut diplôme que les enquêtés inscrits en FC souhaitent atteindre



Les enquêtés engagés en formation continue à l'université à la date des entretiens ambitionnent d'acquérir entre la licence et le doctorat. Le pic se situe au niveau de la maitrise. Cependant la volonté d'accéder au troisième cycle 29,94% soit 94 sur 314 nous parait considérable.

II. Des données de l'enquête par questionnaire

Le tableau qui suit résume les données recueillies dans le cadre de l'enquête par questionnaire. Pour mieux cerner les motifs de reprise de formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso, nous nous sommes intéressés à trois variables. Il s'agit de :

- L'intérêt de la formation à l'université pour les enseignants enquêtés
- L'apport de la formation continue à l'université dans le changement de leur comportement professionnel
- L'apport de la formation continue à l'université dans leur changement personnel

Tableau 37: Les enquêtés et la formation continue à l'université

Sous-thème	Section	Sous-section	Nombre	Taux
	L'intérêt de la formation à l'université	Permet d'avoir des acquisitions solides	194	43.40%
		Permet d'avoir des diplômes académiques	67	14.99%
		Permet de nouer des contacts	84	18.79%
		Permet d'aborder une nouvelle carrière	102	22.82%
		Aucun intérêt	00	00
		Total	447	100%
Changement	L'apport de la formation continue à l'université dans le changement de votre comportement professionnel	Permet d'améliorer les pratiques	115	25.73%
		Renforce les aptitudes	98	21.92%
		Permet de diversifier les compétences	142	31.77%
		Permet de changer de métier	92	20.58%
		Pas d'apport substantiel	00	00%
		Total	447	100%
	L'apport de la formation continue à l'université dans votre changement personnel	Permet d'améliorer mon revenu	122	27.29%
		Permet de valoriser mon image	134	29.98%
		Permet d'avoir un métier plus valorisant	163	36.47%
		Permet de me mettre au même niveau que mes collègues	28	06.26
		Pas d'intérêt particulier	00	00%
		Total	447	100%

De l'analyse du tableau, nous retenons ce qui suit :

II.1. De l'intérêt de la formation universitaire selon enquêtés

Pour comprendre l'attachement des enseignants du primaire du Burkina Faso à la formation universitaire, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle l'intérêt que revêt cette formation (selon les enquêtés) participerait à nous éclairer sur le fondement de leurs engagements.

Ainsi, les données du tableau laissent apparaitre que les enseignants du primaire concernés, estiment unanimement, que la formation à l'université est d'une importance incontestable. La taxonomie des motifs en présence nous fait remarquer que majoritairement (43.40%), les enquêtés trouvent que la formation universitaire « *permet d'avoir des acquisitions solides* ». Il est entendu que ces acquisitions se présentent ici sous forme de *plus value* pour l'interviewé dans son contexte général.

En outre, du fait que l'université permet de consolider leurs acquisitions, les enquêtés retiennent, en seconde position la perspective que la formation à l'université leur offre d'envisager une promotion professionnelle. Aussi, estiment-ils à 28,82% qu'elle « *permet d'aborder une nouvelle carrière* ».

Toutefois, si l'intérêt porté à la formation universitaire par les enquêtés se focalise sur l'amélioration du niveau par l'acquisition de nouvelles compétences et la possibilité de carrière, ces derniers n'occultent pas la perspective que la formation universitaire, directement ou indirectement, offre la possibilité de se faire de nouvelles relations, ainsi que l'opportunité d'acquérir des diplômes académiques.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons retenir pour l'instant que l'attrait exercé par la formation universitaire sur les enseignants du primaire n'est pas sans causes. Ces raisons, sur lesquelles nous reviendrons plus loin, expliqueraient à cette étape et en partie du moins, la détermination affichée par les enseignants du primaire de s'engager en formation universitaire au Burkina Faso.

II.2. L'apport de la formation continue à l'université dans le changement du comportement professionnel des enquêtés

Avec l'accès de plus en plus important des adultes en formation à l'université en France, encouragé notamment par la loi du 16 juillet 1971[240], un débat s'est imposé relatif au statut d'étudiant. Ces adultes en reprise de formation universitaire, méritaient-ils les mêmes statuts que les jeunes étudiants en formation initiale ?

A ce propos, BEDUWE et ESPINASSE (1995, p.40), définiront à partir d'une enquête menée auprès d'universités françaises un *modèle type* d'étudiant qui se compose de deux critères essentiels que sont : l'âge (qui permet certains avantages fiscaux et sociaux), ainsi que l'absence d'interruption d'études. A l'issue de leurs recherches, ils aboutiront à la conclusion que le public universitaire est composé de 2 sortes d'étudiants : les étudiants en formation initiale qui rentrent dans ces critères et ceux que ces auteurs désignent comme des étudiants « atypiques qui s'apparentent plus à des adultes en formation permanente qu'à de véritables étudiants ».

Les enseignants du primaire en reprise de formation universitaire au Burkina Faso sont des adultes (pour ce qui est de notre échantillon, ils ont entre 20 à 60 ans avec un pic entre 31 et 40 ans soit 53.47%) en situation de travail. Aussi, conviendrait-il de les désigner par l'appellation « étudiants atypiques » au sens que leur confèrent BEDUWE& ESPINASSE.

De ce qui précède, nous avons estimé opportun de les interroger sur l'impact de la formation universitaire sur leur situation personnelle et sur leur comportement professionnel. En effet, en tant qu'adultes en reprise libre de formation universitaire, il est donc probant que cette formation leur apporterait à titre personnel un changement. En outre, en tant que professionnel notamment de l'éducation, il est possible que la formation continue universitaire contribue à des changements dans leurs pratiques.

A ce titre, et nous référant à la hiérarchie des motifs d'engagement tel qu'il apparait sur le tableau, nous retiendrons que les enseignants du primaire estiment, au regard du taux de satisfaction que la formation universitaire : « permet de diversifier les compétences » (31,77%), « permet d'améliorer les pratiques » (25.73%), « renforce les aptitudes » (21.92%), « permet de changer de métier » (20.58%).

[240] Loi relative à l'organisation de la formation professionnelle continue

II.3. L'apport de la formation continue à l'université dans le changement personnel

Nous l'avons abordé plus haut, la formation est un important facteur de changement personnel. Aussi, à ce sujet, André VOISIN (2004) estime, en se fondant sur la théorie du capital humain qu'il existe une relation directe entre le niveau d'éducation et la productivité des individus. Fort de ce constat il déclare que « l'éducation (voire la formation), peut-elle être considérée comme un investissement qui vient améliorer les compétences et les qualifications des salariés, donc leur productivité et, par voie de conséquence, leur salaire. Il en résulte que la productivité est un attribut personnel du salarié et non le produit des caractéristiques d'un poste de travail au sein d'une organisation productive »[241]

Ainsi, la formation apparait au centre de l'amélioration de la productivité et participe de ce fait au perfectionnement des conditions personnelles du sujet. La formation continue universitaire des enseignants du primaire assure pratiquement les mêmes missions et est de toute évidence à l'origine des mêmes conséquences. Ainsi, pour mieux comprendre l'impact de la formation universitaire sur le changement personnel des enseignants du primaire du Burkina Faso, nous avons estimé opportun d'orienter notre démarche à travers plusieurs entrées.

Ainsi, questionnés sur ce qui les pousse au niveau personnel à s'engager en formation continue à l'université, ou plus spécifiquement, l'apport de la formation continue en terme de changement sur leur personne, quatre items nous ont permis de mesurer le ressenti de nos interviewés. De ce qui apparait sur le tableau, la hiérarchie des déterminants d'engagement en formation continue universitaire de nos sujets se présente comme suit. La formation continue à l'université :

- *Permet d'avoir un métier plus valorisant* : 36.47%
- *Permet de valoriser mon image* : 29.98%
- *Permet d'améliorer mon revenu* : 27.29%
- *Permet de me mettre au même niveau que mes collègues* : 06.26%

[241] VOISIN A, l'économie de la formation, in Traité des sciences et de la technique de la formation, dir. P. CARRE et P. CASPAR, éd. Dunod, Paris, 2004, P. 42

Les enseignants du primaire du Burkina Faso s'engagent en formation continue à l'université pour des mobiles variés. L'analyse des motifs sur la base des items que nous avons dressés laisse apparaitre une hiérarchie des raisons de cet engagement.

Toutefois, l'approche du questionnaire à cette étape ne nous permet pas de dire si les motifs évoqués s'excluent ou s'ils sont complémentaires.

En vue de prendre en compte cette dimension non moins importante, nous recourrons dans les lignes qui suivent à l'analyse des propos des interviewés, qui semble entre autres, à même de nous apporter des renseignements intéressants.

III- Analyse des propos obtenus en entretien sur les déterminants d'entrée en formation universitaire

C. FRETIGNE (2004), se référant à des études anthropologiques antérieures aboutit à la conclusion que : « les récits fondateurs ont pour fonction première de structurer autour d'une même conception du monde et de l'existence une communauté humaine. Ils constituent une « matrice générale d'intelligibilité »[242]qui entend expliquer l'origine et annoncer l'avenir. Plus spécifiquement, l'histoire de la formation continue des adultes est également riche en mythes fondateurs (entre)tenus et (en)durcis avec le temps. »[243] P. CARRE (2004) justifie l'intérêt de la prise en compte de l'histoire de vie dans la compréhension de l'attitude des adultes face à la formation en ces termes : « La démarche d'histoire de vie pourra, à son tour, contribuer à l'analyse des hasards, des aléas et des événements heureux et malheureux que la vie impose à tout individu, dans une logique irréductible aux seules positions objectives des acteurs sur le champ social. On sait en effet que c'est souvent à la faveur d'un événement de vie souhaité ou non (divorce, changement dans l'emploi, chômage, naissance, maladie etc.) que se déclenchent ou s'estompent les projets de formation.»[244] Enfin, DOMICINI (2003), face aux limites de la recherche empirique sur la formation continue, tente à son tour une expérience et parvient au résultat qu'il décrit comme suit : « j'ai commencé à centrer mon attention sur les processus qui entrainent ou freinent l'innovation, telle qu'elle est prônée dans l'offre de formation continue et vécue par les participants. En d'autres termes, j'ai cherché à élucider les raisons pour lesquelles un enseignant ou un formateur se lance dans l'inconnu de formules pédagogiques nouvelles ou, au contraire, y résiste, voire les rejette. J'ai réalisé alors

[242] VIVEIROS de Castro, 1991, « Article 'Cosmologique' », in P. Bonte, M. Izard éds, dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, Paris, PUF, 2000, P. 179
[243] FRETIGNE C., Une formation à l'emploi ?, l'Harmattan, 2004, P. 35
[244] P. CARRE, dynamisme, individuels de formation, in Initiative individuelle et formation, dir. Fabienne BERTON et al. L'harmattan, 2004, p. 119

que l'histoire professionnelle, articulée à l'histoire de vie personnelle des professionnels de l'enseignement, constituait le contexte de signification ou une des clés heuristiques à partir desquelles leur rapport à l'innovation pédagogique peut être examiné. Tout formateur construit sa compétence dans une temporalité qui prend racine dans son histoire personnelle.»[245]

Une étude poussée de ces différentes approches nous amène à la conclusion suivante : l'analyse approfondie d'un récit permet de mettre en évidence des habitudes de vie spécifiques qui fondent les choix des individus. A ce titre, l'histoire de vie des enseignants en formation continue contribue à mieux appréhender les fondements de leur engagement.

Dans le travail de DOMINICI sur le récit de vie des enseignants en formation continue nous retenons par ailleurs trois éléments fondamentaux :

- Le prolongement de la formation de base, sur le mode d'études complémentaires ou de formation continue est très fréquemment présenté comme une revanche sur une scolarité tronquée
- En formation continue, comme à l'école hier, la valeur attribuée aux apprentissages effectués est inséparable des expériences de scolarisation qui les accompagnent
- L'histoire de vie connait des phases charnières et des étapes structurantes. Le passage par un diplôme d'enseignement supérieur s'avère, par exemple, déterminant dans le rapport ultérieur établi avec le savoir

A ce titre, nous pouvons en déduire que tout engagement en formation s'inscrit dans un registre personnel, dans une histoire marquée par des étapes de socialisation, une appartenance socioculturelle, un cursus scolaire, une trajectoire professionnelle.

L'analyse des résultats du questionnaire de notre recherche nous livre des données importantes sur les raisons de l'engagement individuel en formation continue universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso. Toutefois, au regard de ce qui vient d'être dit, il nous a semblé important d'interroger l'histoire de vie de nos interviewés pour mieux cerner le fondement de leur détermination à se former à l'université.

[245] Pierre DOMICINI, histoire de vie et production de savoir, in Recherches et innovations en formation, l'harmattan, 2003, paris, pp. 114-115

Aussi, nous nous proposons à cette étape de faire une analyse du contenu des entretiens des enseignants interviewés.

« Rien n'est plus mystérieux que nos raisons : qu'est-ce qui motive notre choix ? Qu'est-ce qui dirige nos recherches ? Y a-t-il même des recherches et un choix ? Ou seulement le hasard de l'espièglerie des dieux... » SIMARD J. (1947). Ces interrogations de Jean SIMARD mettent les raisons et les justifications des choix des individus au centre de leur démarche. A ce titre, quels arguments utilisent les enseignants du primaire pour expliquer leurs choix de se former à l'université? Et comment leurs trajectoires de vie ont-elles concouru à ce choix ?

Ces interrogations participent à orienter notre démarche à cette phase. A propos, il convient de rappeler que l'entretien individuel a concerné 42 instituteurs de notre échantillon.

Nous analyserons dans les lignes qui suivent un à un leurs propos.

De première vue, les déterminants de l'engagement individuel en formation continue de nos interlocuteurs s'organisent autour de trois points qui constituent les trois parties de notre analyse. En effet :

- Dix-sept des quarante-deux interviewés justifient leur engagement par des raisons de carrière et d'image sociale
- Vingt se positionnent sur la recherche pure des connaissances en vue du renforcement de leurs compétences professionnelles.
- Enfin, pour les cinq derniers, leur engagement individuel en formation universitaire est guidé par le plaisir d'avoir un titre universitaire et de se frotter à des personnalités de haut niveau intellectuel.

Toutefois, il convient de noter que tous les motifs identifiés ne répondent pas systématiquement à une injonction extérieure. En outre, ils sont relativement liés entre eux. En effet, il apparait que l'acquisition ou le renforcement de compétences permet de préparer une mobilité professionnelle ou de retrouver une légitimité à travers entre autres une valorisation sociale.

III.1. Carrière et promotion sociale

« La formation n'a en effet de sens pour les individus que si elle leur apporte quelque chose sans que ce quelque chose soit obligatoirement défini au préalable : l'analyse du rapport à la formation est ainsi indissociable de la relation que l'individu a avec le travail, des projets professionnels qu'il peut construire, des processus d'orientation professionnelle, des phénomènes généraux de mobilité… »[246] Fabienne BERTON et Mario CORREIA s'appuyant sur des recherches antérieures relèvent ainsi la nécessité d'un phénomène déclencheur de la volonté de s'engager en formation des adultes. S'ils sont dans l'ensemble insatisfaits, des conditions d'accès et d'organisation de la formation universitaire au bénéfice des enseignants du primaire au Burkina Faso, nos interviewés tirent néanmoins un certain nombre de satisfactions personnelles, objet de leur engagement.

Aussi, le déterminant caractérisant leur engagement apparait notamment dans le contenu des propos du premier groupe avec une orientation plus portée sur la carrière et la promotion professionnelle.

Issouf (homme, 32 ans) :

> « Plusieurs raisons m'ont motivé à m'inscrire à l'université. Raisons parmi lesquelles je pourrai citer la faiblesse de mon revenu actuel. En effet, avec le diplôme que j'ai et le métier d'instituteur que j'ai acquis grâce à ce diplôme, il est évident qu'avec le BEPC, le salaire est proportionnel au diplôme. Or vous n'êtes pas sans ignorer qu'en Afrique en général et au Burkina Faso en particulier, il n'existe pas de famille nucléaire…nos familles ont toujours été élargie ce qui fait que nos revenus sont insuffisants et nous tirons le diable par la queue. Pour être en sécurité avec ma famille, il me faut nécessairement poursuivre mes études à l'université pour prétendre à de meilleures conditions de vie. De plus, pour toute personne espérant être en phase avec les réalités de la vie, une formation à l'université s'avère très importante. C'est pourquoi j'ai pris l'initiative de m'y inscrire. Par ailleurs, les connaissances évoluent aussi bien que la société et étant donné que tout être vivant et bien portant devrait s'évertuer à s'améliorer, quoi de plus normal que de m'inscrire dans cette initiative. Toutes ces raisons expliquent

[246] Fabienne Berton, Mario Correia, *une initiative individuelle de formation, entre idéal méritocratique philosophie humaniste et injonction sociale*, in Initiative individuelle et formation, dir. F.Berton et al., Harmattan, 2004, p.20

que malgré les multiples difficultés rencontrées à l'université en terme d'organisation de la formation continue que je ne trouve pas en adéquation avec ma situation d'instituteur ».

Cet interviewé place ces difficultés pécuniaires liées à son métier d'instituteur au centre de son engagement en formation universitaire. Contrairement à ses attentes, la rémunération versée à l'enseignant du primaire qu'il est ne lui permet pas de faire face à ses multiples obligations sociales. Aussi, la formation universitaire apparait à ses yeux comme une opportunité pour évoluer dans la carrière ou obtenir un emploi plus gratifiant. En conséquence, son engagement en formation universitaire est guidé par des raisons de carrière ou de promotion professionnelle. Aussi, en butte à des pratiques et à des conditions de formations qu'il juge inadaptées au professionnel de l'enseignement de base, il ne se voit toutefois pas actuellement en dehors de cette formation universitaire qu'il entame avec fougue.

Gaston (homme, 30 ans) s'inscrit dans la même logique qu'Issouf quand il prétend:

« La formation à l'université me permettra de me faire une nouvelle carrière. En effet, les parchemins que j'obtiendrais m'ouvriront de nouveaux horizons. En d'autres termes, ma situation actuelle va s'améliorer. Aussi, je pourrai quitter mon métier actuel pour un métier mieux rémunéré et plus valorisant. En conséquence, je ne ménagerai aucun effort pour me donner à fond à la recherche des connaissances et par ricochet des diplômes. Comme chacun aspire à un bien-être, la poursuite des études au supérieur se présente à moi comme la porte la plus sure. En somme ce sont ces aspects en terme de perspectives professionnelles qui englobent la formation à l'université qui m'ont poussé à m'y engager avec détermination au regard des issues variées qui se présentent à l'horizon. Me former à l'université, c'est la possibilité à terme de « mettre du beurre dans mon pain actuel qu'est la fonction d'instituteur », c'est m'offrir la possibilité de multiplier les « morceaux de viande dans la sauce familiale ».

De l'analyse du discours de Gaston, on retiendra que l'ambition qui l'anime est de pouvoir améliorer sa situation professionnelle et sociale à travers une revalorisation par la formation universitaire. La formation continue universitaire est gage de perspectives pour lui et lui permettra de combler les difficultés notamment pécuniaires et de reconnaissance sociale auxquelles il fait face.

Lors de notre visite dans son école pour l'entretien qu'il nous a accordé, l'attitude et la détermination de **Souleymane (homme, 29 ans)** tranchaient avec la relative retenue constatée chez les autres interviewés. Après un bref récit de sa vie personnelle, il s'est voulu concis :

> « je serai direct, c'est pour des raisons alimentaires que je me suis engagé dans l'enseignement comme instituteur et c'est également pour des raisons alimentaires que je suis engagé en formation à l'université. En effet, vous êtes sans ignorer que nous sommes en Afrique et particulièrement au Burkina Faso où la solidarité familiale et communautaire est un devoir. Mon revenu d'instituteur ne me permet pas de faire face aux besoins de ma petite famille et de satisfaire de temps à autre ce devoir social en venant en appui à mon environnement social. C'est pourquoi j'ai estimé que m'inscrire à l'université me permettra dans un premier temps de poursuivre des études supérieures, d'obtenir des diplômes académiques de valeur et d'envisager une nouvelle carrière professionnelle. C'est à cette condition que je pourrai avoir des moyens pour venir en aide à mes parents. Comme nous avons besoin de bénédictions de ces derniers, il faudra les mettre dans les meilleures conditions possibles à cet effet. Mettre mes parents dans les conditions passe nécessairement par ma reconversion professionnelle et par conséquent ma formation à l'université. Si j'obtiens une bonne formation universitaire, je pourrai accéder à un emploi meilleur. »

Contrairement aux deux premiers, notre interviewé ne s'encombre pas de nuances pour établir un rapport direct entre son engagement à l'université et la possibilité de pouvoir faire face à ses charges sociales. Issu d'un milieu populaire aux revenus très modestes, notre interviewé se voit assigner la responsabilité sociale de venir en soutien aux siens. Aussi, semble-t-il aborder le travail en termes immédiats de gain. Sa position actuelle d'instituteur ne lui permettant pas d'atteindre ses objectifs, il jette donc son dévolu sur la formation à l'université avec comme perspective d'évoluer rapidement dans sa carrière en vue d'accéder à un revenu plus intéressant. En dépit des réserves qu'il formule à l'endroit des conditions de sa formation

universitaire qui n'est pas du tout à son goût, notre interviewé, très volontariste, s'interdit d'abdiquer. La détermination de Souleymane parait inconditionnelle, en témoigne son insistance tout au long de l'entretien:

> « les conditions de formation malheureusement ne sont pas en faveur des instituteurs. Notre métier est très exigent ce qui fait que nous ne pouvons pas consacrer suffisamment de disponibilité à notre propre formation à l'université. Aucun aménagement particulier n'est prévu pour ceux qui s'inscrivent en formation continue, on nous prend dans les mêmes conditions que les étudiants ordinaires. Vous voyez, c'est pas facile. Je reprends la deuxième année en sociologie mais je suis très déterminé et confiant. Quelles que soient les difficultés je parviendrais à mon but … »

Tout comme leurs collègues, la promotion professionnelle et la carrière guident la reprise de formation universitaire de Léon, Lamourdia et Andréa.

Léon (homme, 24 ans) :

> « beaucoup de collègues qui sont passés par l'université évoluent rapidement dans la carrière et moi je suis encore au bas de l'échelle. Convaincu qu'on peut facilement évoluer dans sa carrière en passant par des études reçues au supérieur, j'ai trouvé très important de prendre en charge ma destinée pour aboutir à ce que nous aspirons tous : un mieux-être social. Du reste, je tiens à voir ma carrière en rose. Pour cela il est impérieux à l'image de certains de mes collègues de reprendre mes études à l'université afin d'avoir de nouvelles connaissances et de renforcer celles déjà acquises. C'est seulement à cette condition que ma carrière qui est restée longtemps stable pourra bouger afin que je retrouve la quiétude et la confiance en moi. »

Léon découvre l'intérêt de la formation universitaire à travers ses collègues de niveau universitaire qui connaissent une brillante promotion professionnelle. Déterminé à voir sa carrière évoluer avec la même dynamique, il n'hésite pas à s'engager en formation continue à l'université. Après avoir abandonné son cursus en classe de seconde, il a dû passer le baccalauréat en candidat libre. Léon n'a pas de doute :

« je viens de m'inscrire en première année de géographie. J'espère que les troubles de ses dernières années à l'université de Ouagadougou où je suis inscrit ne se poursuivront pas. J'ai hâte que ma formation aille vite, avec mon âge je ne peux plus trainer… »

Lamourdia (homme, 28 ans) :

« les raisons qui m'amène à m'engager en formation à l'université ? vous posez là une question très intéressante. Mon engagement en formation à l'université se justifie par une volonté d'acquérir des compétences et les diplômes nécessaires en vue d'un projet personnel. Honnêtement, un ancien collègue qui est maintenant aux Etats Unis, m'a confié qu'il peut m'aider à l'y rejoindre mais à condition que j'aie au moins une maitrise. Ayant entendu cela, alors que je n'avais que le baccalauréat, je n'ai pas hésité un instant à m'y engager. Je suis présentement en année de licence et j'espère si les choses se passent bien faire ma maitrise l'année prochaine. Ce n'est pas très correct vis-à-vis de l'administration publique qui m'emploie mais voyez-vous, je suis ambitionné et ne vois pas de perspectives dans ma fonction actuelle d'instituteur aux revenus dérisoires. Pour me résumer, je vous redis que je me forme pour me chercher. »

Les raisons d'engagement en formation à l'université de Lamourdia semblent différentes de celles de ses collègues interviewés. L'impératif de l'engagement en formation universitaire de Lamourdia s'inscrit dans la même ligne que ses collègues précédemment cités mais avec une posture particulière. Jeune instituteur plein d'ambitions, notre interviewé voit en la formation universitaire une possibilité d'améliorer sa situation personnelle. Toutefois, cet espoir, cette promotion professionnelle, Lamourdia ne l'envisage pas sur place au Burkina Faso mais en émigrant. Ainsi, le diplôme universitaire de maitrise envisagé par notre interviewé lui permettrait de réaliser un rêve d'un autre type à savoir poursuivre une nouvelle carrière aux Etats Unis où il compte rejoindre un ancien collègue.

Andréa (femme, 31 ans) :

« notre monde aujourd'hui fonctionne avec ceux qui ont l'argent. On ne fonctionne qu'avec ceux qui peuvent débloquer une certaine somme ou qui peuvent résoudre un problème quel que soit le moment. Aujourd'hui que gagne un instituteur burkinabè ? pas grand' chose face à la cherté constante de la vie. Cette

situation explique ma reprise de formation à l'université en vue d'avoir un bon niveau et des diplômes dans l'espoir à l'issue d'avoir un poste ou un emploi plus gratifiant. Je pense que c'est ce qui motive aussi mes collègues qui reprennent le chemin des universités malgré ce que cela nous coute. Nous avons également droit au bonheur pour nous-mêmes et pour les nôtres et si reprendre mes études à l'université peut me permettre d'atteindre ce but, je ne vois pas pourquoi je dois économiser mes efforts. »

L'engagement d'Andréa repose sur la recherche du bonheur. Ce bonheur, cette institutrice de 31 ans espère le trouver en devenant fortunée. Notre interviewée estime en conséquence que la formation continue universitaire peut lui permettre d'atteindre son but. Andréa prétend toutefois se plaire dans le métier d'institutrice. Elle aime être en contact avec les enfants et son métier facilite cette proximité. Toutefois :

« il faut que j'aie les moyens de vivre dignement, de faire face à mes charges, de venir en aide à mes parents. Ce que le salaire d'institutrice que je suis pour l'instant ne permet pas d'assumer. Quand j'écoute mes collègues autour de moi, c'est les mêmes préoccupations. Si on doit aller à la retraite avec cette position, c'est une catastrophe. Aussi, la seule possibilité qui s'offre à nous c'est de reprendre les études à l'université, d'avoir de bons diplômes en vue d'une bonne carrière ce qui nous permettrait d'avoir des salaires à la hauteur de nos attentes afin de faire face à nos obligations qui ne cessent de s'accroitre… »

Téné (femme, 24 ans) :

« Je dois dire que mon engagement à poursuivre mes études universitaires a un rapport avec mon enfance. A huit ans, j'ai quitté mes parents pour rejoindre un oncle maternel en service dans une ambassade à l'étranger à sa demande. Mon oncle avait une fille du même âge que moi et par la suite, j'ai compris que c'était pour que je serve de fille de compagnie à cette dernière. Après le BEPC, mon oncle m'a fait rentrer au pays ou je n'avais plus les moyens de poursuivre mes études, alors j'ai vite fait de passer le concours des instituteurs. Ma cousine qui a eu un DEA occupe une grande fonction présentement et n'a de cesse de m'encourager à reprendre mes études à l'université. Dès que j'ai compris que cela pouvait me permettre d'évoluer dans ma carrière je n'ai pas hésité. Je sais que je suis intelligente et que je mérite mieux que ma fonction actuelle. Je suis

déterminée à gravir les échelons dans ma profession et comme cela passe par la formation je m'y engage à fond. J'estime que j'ai encore ma chance car je suis jeune et quand je vois des personnes d'un certain âge qui se forment je suis davantage encouragée. J'espère avec un master accéder à une fonction supérieure et gagner correctement ma vie comme les autres. Je suis présentement en deuxième année et suis convaincue que tout se passera bien car à part les perturbations que vit de temps à autres l'université de Ouagadougou, je peux atteindre le niveau master sans reprendre… »

Téné a été motivée par la position sociale et administrative ainsi que les encouragements de sa cousine. Séparée de cette dernière après une enfance commune, elle réalise à présent que le niveau académique de sa cousine lui a permis d'avoir une ascension professionnelle. S'adossant à cet exemple, notre interviewée a pris conscience qu'un complément de formation universitaire peut lui permettre d'évoluer professionnellement et de connaitre une bonne carrière. L'engagement de Téné à se former à l'université est guidé par ce souci de promotion professionnelle et sociale.

A l'image de ses collègues, la détermination de **Raogo (homme, 29 ans**), semble ferme. Notre interviewé se référant à sa rémunération mensuelle en tant qu'instituteur n'a qu'un objectif : travailler à faire évoluer sa situation professionnelle afin de pouvoir faire face à ses charges. Il justifie son engagement en ces termes :

« Vous connaissez tous combien gagne un enseignant du primaire dans notre pays. Je me suis engagé dans cet emploi comme beaucoup de jeunes parce que je n'avais pas le choix. C'était l'emploi le plus accessible avec le BEPC surtout par ces temps de chômage. Mais avec ce que je gagne comme salaire, il faut que je trouve une meilleure occasion. Je ne doute pas qu'une formation supplémentaire sanctionnée par un diplôme universitaire me permettra à défaut de quitter l'enseignement pour une fonction mieux payée, d'évoluer rapidement dans la carrière d'enseignant ce qui me permettra d'améliorer ma condition de vie. Malgré la distance et la souffrance que mon engagement en formation à l'université engendre, je suis déterminé. C'est de toutes les façons la seule voie pour espérer un jour être cadre supérieur et gagner convenablement ma vie. Nous sommes deux dans mon école à suivre la formation et nous sommes animés par pratiquement les mêmes raisons. J'ai la chance car j'ai là un complice et nous

effectuons les déplacements à Ouagadougou de façon alternée pour prendre les cours, en plus, nous révisons ensemble. Pour l'instant tout se passe bien avec notre hiérarchie.»

Ainsi, engagé dans la fonction publique en tant qu'instituteur non pas par vocation mais pour des raisons d'emploi et de gain, Raogo est désenchanté au regard de sa rémunération. Notre interviewé voit donc en la formation continue à l'université une voie pour avoir une bonne carrière et améliorer son revenu.

L'histoire de vie de **Lionel (homme, 27 ans)** parait atypique. En effet, contrairement aux normes qui veulent qu'on accède à l'école primaire entre 6 et 7 ans, Lionel y est allé tardivement à 9 ans. Aussi, ayant obtenu son brevet d'enseignement du premier degré à l'âge adulte, il a vite fait de trouver un emploi. Toutefois, s'étant rendu compte qu'il pouvait accéder à la promotion professionnelle en se formant davantage et notamment à l'université, il n'a pas hésité à s'y engager. Aussi, il résume sa motivation en ces termes :

« je suis allé à l'école à 9 ans parce qu'il n'y avait pas d'école dans mon village. Dès que j'ai obtenu mon BEPC à 23 ans, j'étais déjà âgé et n'ai pas hésité à passer le concours des instituteurs afin de me trouver un emploi et d'être autonome vis-à-vis de mes parents. Cependant, quand j'ai réalisé que j'avais la possibilité de poursuivre mes études et surtout à l'université avec la perspective d'améliorer mon niveau et surtout de faciliter ma progression dans ma carrière, je n'ai pas hésité un instant. J'ai alors préparé le test d'entrée à l'université de Koudougou et dieu merci, j'ai été reçu en lettres modernes cette année. Ma principale motivation est que cette formation me permettra de progresser vite dans ma carrière et d'avoir un meilleur revenu en termes de salaire pour faire face à mes multiples besoins. Nous sommes en Afrique et le salaire qu'on gagne sert à toute la grande famille. Pour l'instant, le revenu mensuel d'un instituteur au Burkina Faso ne lui permet pas de s'occuper convenablement de sa petite famille et de venir en aide aux multiples parents. J'espère donc améliorer ma condition avec ma formation et les diplômes que j'aurai à l'université. Quand je vois nos supérieurs (inspecteurs, directeurs de l'éducation), je ne doute pas qu'ils gagnent bien leur vie. Je ne perds pas espoir que je pourrais être à leur niveau un jour, en tous cas, je formule profondément le vœu et j'investirai les moyens nécessaires pour y parvenir. »

Comme ses prédécesseurs, **Laure (femme, 24 ans)** espère améliorer sa carrière et son revenu en s'engageant en formation à l'université. Encouragée par son époux et ses collaborateurs et supérieurs hiérarchiques, elle voit en la formation académique l'occasion de réussir davantage dans sa vie. Ainsi, malgré les contraintes familiales et les charges de famille, elle est déterminée à réussir sa formation à l'université. Aussi, elle situe le fondement de son engagement en ces termes :

> « Après ma formation à l'ENEP, j'ai eu la chance d'être affectée à Ouagadougou comme institutrice. Mon conjoint m'a alors encouragée à poursuivre mes études à l'université. Comme j'avais le BAC, je me suis inscrite sans attendre. Je réalise qu'avec le nombre élevé d'instituteurs dans le corps des enseignants au Burkina Faso, pour progresser et avoir une bonne carrière, ça ne sera pas facile. Nos encadreurs ne cessent de nous rappeler que seuls les meilleurs y parviennent. Je veux être des meilleurs par conséquent je suis déterminée pour ma formation à l'université de Ouagadougou. J'ai repris la première année de philosophie parce que je venais d'avoir mon premier enfant. Mais cela ne me décourage pas, je suis encore très jeune et je sais que je parviendrai. J'ai le soutien de mon mari et de ma famille et je me dis que je leur dois une belle carrière »

Talato (femme, 28 ans) quant à elle, s'inspire des réalités en vogue dans son environnement pour justifier son engagement en formation continue à l'université :

> « Vous posez là une question qui ne se pose pas dans notre contexte. il est clair pour quelqu'un qui connait le niveau de rémunération et de vie des enseignants du primaire au Burkina Faso que s'engager en formation dans une université a un rapport avec ses ambitions professionnelles. Les instituteurs notamment les plus jeunes sont de plus en plus nombreux à s'inscrire pour une formation à l'université et je suis convaincue que tout comme moi, c'est pour des raisons de carrière. Avec notre revenu actuel, nous espérons qu'en nous formant, nous pouvons réussir à un concours professionnel et améliorer nos conditions d'existence. La vie devient de plus en plus difficile et ce n'est pas avec nos salaires actuels qu'on peut assurer la scolarité de nos propres enfants et leur donner dans les meilleures conditions toute l'éducation dont-ils ont besoin. Il faut se bouger et chercher à améliorer, c'est la raison fondamentale pour laquelle je suis engagée à l'université.»

Ainsi, face à la dureté de la vie et à l'impossibilité des instituteurs de faire face à leurs charges avec leur revenu actuel, notre interviewée a estimé impératif de s'engager en formation continue à l'université. Elle pense que cette formation lui permettrait d'améliorer sa carrière et d'accéder à des fonctions plus gratifiantes.

Madi (homme, 29 ans) s'est engagé dans l'enseignement en tant qu'instituteur dans l'espoir d'avoir de quoi subvenir à ses besoins. Toutefois, une fois dans le corps, il est désillusionné. Alors, face à l'insuffisance de son revenu mensuel pour faire face à ses charges, il n'a trouvé d'autre solution que d'envisager une évolution dans sa carrière en vue d'améliorer son salaire. Ce salut, il ne l'envisage qu'à travers la formation à l'université. Aussi, prétend-il :

> « L'habit ne fait pas le moine a-t-on l'habitude de dire mais un moine sans habit ne fait pas honneur à sa congrégation. Nous sommes dans un contexte social actuellement où tout est fondé sur les moyens. Je me suis engagé dans l'enseignement dans l'espoir d'avoir de quoi subvenir à mes besoins et venir en aide aux miens. Malheureusement, en tant qu'instituteur et avec ce que je gagne, je réalise que je suis loin d'être à l'abri du besoin. J'ignore si partout c'est le cas mais au Burkina, l'instituteur 'rase' les murs, son salaire est insignifiant. La seule solution actuellement pour améliorer ma condition c'est de trouver un emploi plus gratifiant. Pour cela il faut avoir un bon niveau. C'est ce qui justifie mon engagement en formation à l'université. Comme je vous l'ai dit je suis en 3ème année de sociologie. Dès que j'aurai une maitrise, je n'hésiterai pas d'aller voir ailleurs. Les ONG de la place recrute très souvent des sociologues, j'en connais qui y sont bien payés et qui mène correctement leur vie. Pour vous dire toute la vérité, je caresse le rêve d'être des leur bientôt. Je regrette, j'aime les enfants mais les conditions ne me donnent pas le choix. »

Malgré son amour pour les enfants, Madi n'exclut pas une fois formé, d'abandonner l'enseignement pour un emploi mieux rémunéré afin de rentabiliser son diplôme universitaire.

Grégoire (homme, 31 ans) et **Oscar (homme, 26 ans)** ont deux parcours bien différents.

Après une première rupture au Cours élémentaire deuxième année (CE2), Grégoire a du recourir à l'autoformation (en améliorant son niveau en contact avec ces camarades toujours dans le parcours scolaire et en exploitant des documents de préparation à l'examen) afin de réussir au Certificat d'études primaires (CEP) et au Brevet d'enseignement du premier cycle

(BEPC). Ce dernier diplôme lui a alors permis d'accéder à l'emploi des instituteurs du primaire.

Puisqu'il est de notoriété publique que « l'appétit vient en mangeant », notre interviewé dès lors a su trouver en progressant, les ressources nécessaires pour se former. Aussi, lie-t-il son attachement à la formation à son histoire personnelle. En effet prétend-il :

> « Mon histoire personnelle guide mon engagement : je suis autodidacte. J'ai quitté l'école au CE2. J'ai dû faire le certificat d'études primaires et le BEPC en candidat libre. Le dernier diplôme m'a permis de passer le concours des enseignants du primaire. Cette réussite m'a redonné confiance et depuis, je me suis dit que je peux également avoir une bonne carrière et une meilleure vie comme les autorités administratives et politiques qui nous gouvernent si j'ai un bon niveau. Alors, j'ai poursuivi mes études en cours du soir jusqu'en première avant de réussir au test spécial d'entrée à l'université. J'ai dû redoubler la première année par manque de niveau. Présentement, je suis en deuxième année de lettres et j'espère que ça se passera bien pour les années à venir. Je suis impatient de passer le concours des inspecteurs ou de l'ENAM mais en vue de me donner plus de chance au regard de mon cursus, je tiens à avoir au moins une licence. Je sais que j'ai beaucoup à faire pour cela et je ne cesse de réviser à propos. Regardez sur ma table tout ça c'est des livres que j'ai achetés pour cela. Je crois qu'il ne me reste que la chance car je fais le nécessaire en termes d'investissement »

Animé par une volonté constante de renforcer ses connaissances, Grégoire en s'engageant est toutefois guidé par l'envie d'avoir une bonne carrière et une meilleure vie.

Contrairement à Grégoire, Oscar a commencé par un cursus normal. Alors qu'il se destinait à un avenir radieux au regard de ses performances à l'école, un accident l'invalidant pendant 2 ans vient mettre fin à ses ambitions. En désespoir de cause, notre interviewé décide donc de trouver un emploi à partir du diplôme qu'il possédait, le BEPC. Toutefois, Oscar a eu le courage de reprendre sa formation à l'université après avoir intégré le corps de l'enseignement comme instituteur. Il est guidé dans sa démarche par une ferme volonté d'avoir une bonne carrière. A ce propos voilà ce qu'il en dit :

« Je dois dire que mon destin m'a conduit dans l'enseignement et plus précisément dans l'enseignement de base comme instituteur. En effet, je m'étais destiné au préalable à un emploi prestigieux comme diplomate, médecin ou banquier. J'ai les moyens intellectuels de l'être car j'étais le major de ma classe jusqu'à l'obtention du BEPC. A ma seconde, j'ai été victime d'un accident de circulation et suis resté pendant 2 ans à l'hôpital et à la maison pour les soins et la convalescence. Quand j'ai repris, j'étais tellement démoralisé que j'ai préféré avoir rapidement un emploi pour soulager la souffrance de mes parents qui se sont beaucoup dépensé tout au long de ma maladie. C'est ainsi que je suis arrivé dans l'enseignement. Avec le temps, j'ai repris courage et me suis présenté au BAC comme candidat libre. Aujourd'hui, je suis en première année de philosophie. J'espère obtenir le plus vite possible une licence voire une maitrise. Ce qui me permettra d'accéder facilement à la catégorie A du corps comme inspecteur. Ce n'est pas mon projet initial mais c'est réconfortant. Ma formation actuellement à l'université vise cet objectif. Toutefois, je demeure ouvert aux autres possibilités de carrière que cette formation m'ouvrirait mais dans l'immédiat, c'est ce que je vois. »

César (homme, 41 ans) et **Daniel (homme, 42 ans)** se disent victimes de situations conjoncturelles.

En effet alors qu'il était en première année d'économie à l'université, César a été contraint au regard du contexte national et international (récession économique, hausse du chômage…) de rompre ses études pour trouver un emploi. Cependant, notre interviewé tout en exerçant comme instituteur, a pu reprendre sa formation à l'université et espère poursuivre jusqu'en thèse de doctorat. César justifie son engagement par sa volonté d'avoir une bonne carrière avec la perspective d'intégrer une université comme enseignant. Il résume les raisons de son engagement en ces termes :

« J'ai été victime comme ceux de ma génération du programme d'ajustement structurel imposé par les institutions internationales au Burkina Faso au début des années 90. Si vous vous rappelez à cette époque, pour faire face à la récession de l'économie internationale des années 80, il a été imposé une rigueur de gestion à l'état burkinabè. Ce qui s'est traduit par une limitation des concours au niveau de la fonction publique. Je venais d'être admis en première d'année d'économie

après mon BAC quand les parents ont estimé qu'il fallait que je passe les concours car il n'y avait plus d'emplois. En effet, des seuls emplois qui étaient encore ouverts au niveau de la fonction publique figuraient la santé et surtout l'enseignement qui recrutait massivement. C'est ainsi que j'ai abandonné ma formation en économie à l'université pour m'engager comme instituteur en province. Mais j'avoue que je n'ai pas abandonné. Une fois sur le terrain, j'ai repris mes études à l'université mais cette fois en sociologie. J'ai observé quelques années de flottement et je viens de soutenir mon DEA. Je compte poursuivre en thèse de doctorat afin de bénéficier d'un engagement à l'université comme enseignant. Avec l'ouverture des nouvelles universités je vois qu'il y a des possibilités et comme les candidats ne foisonnent pas à ce niveau, je suis convaincu que j'ai ma chance. Il me revient donc d'être un peu plus courageux pour bénéficier des retombées de ma détermination »

Préalablement fonctionnaire dans une Organisation non gouvernementale (ONG), Daniel a été victime d'un licenciement après 6 ans d'exercice. Avec les conseils de ses proches et la perspective d'avoir un emploi plus stable, il a intégré l'enseignement comme instituteur. Pour se donner les possibilités d'accéder au niveau de cadre supérieur dans l'enseignement primaire, il a décidé de s'engager en formation universitaires afin d'avoir une bon niveau et des diplômes académiques. Notre interviewé résume son histoire en ces termes :

« je me suis engagé comme instituteur dès les premiers moments pour des raisons de stabilité de l'emploi. A ma terminale, j'ai été recruté par une ONG pour CDI mais après 6 ans d'exercice, pour des problèmes de gestion, l'ONG a fermé et je me suis retrouvé au chômage. Avec mon niveau, j'ai été reçu au concours des enseignants du primaire. Je savais qu'en termes de salaire je serais 3 fois moins payé que dans mon ancien emploi, mais il fallait trouver quelque chose à faire. Des amis m'ont rassuré qu'en tant qu'instituteur, j'avais la possibilité de progresser dans ma carrière et de faire évoluer ainsi mon revenu si j'avais le courage de me former. C'est ainsi que dès que j'ai été reçu au concours, je n'ai pas hésité à passer mon baccalauréat et de m'inscrire à l'université. A 42 ans aujourd'hui, j'ai encore au maximum 5 ans pour réussir à un concours professionnel et passer cadre supérieur. Pour cela, pour me donner plus de chance, il faudra réussir à ma licence cette année. Je me donne tous les moyens pour cela et j'espère atteindre mon but avant l'âge limite pour prétendre à un concours

professionnel dans la fonction publique au Burkina Faso qui vous le savez est fixé à 47 ans »

Notre dernier interviewé de la série, **Abdou (homme, 36 ans)**, à l'image de ses collègues dont les propos viennent d'être analysés justifie son engagement en formation continue à l'université par le souci d'avoir une promotion professionnelle. En effet, ayant constaté l'arrivée massive de diplômés dans le corps des instituteurs, il ne doute pas que la lutte pour la promotion interne sera âpre. En conséquence, il faut être bien formé pour y parvenir. Aussi, se justifie-t-il en ces termes :

> « Je me suis engagé en formation à l'université comme biens de collègues pour donner un coup de fouet à ma carrière. Nous constatons depuis quelques années l'arrivée dans le corps de diplômés de haut niveau. Ce qui fait que pour réussir de nos jours aux concours professionnels il ne suffit pas seulement d'avoir de l'expérience ou de maitriser la pédagogie. En plus de cela, il est important d'avoir de très bonnes connaissances ce qui suppose une bonne formation. Il n'est pas rare de voir de jeunes collègues diplômés, une fois qu'ils ont l'ancienneté requise, alors qu'ils ne maitrisent pas convenablement la pratique classe réussir aux concours professionnels. C'est dans cette optique que j'ai repris mes études à l'université et j'espère avoir une maitrise au moins. Avec une maitrise en linguistique, à défaut de progresser dans le corps, j'ai la possibilité d'aller dans une ONG ou de faire parallèlement de la consultation.»

Nos dix-sept interviewés comme nous venons de le constater sont guidés par les mêmes motivations. Ils sont engagés en formation universitaire instruits par le souci de corriger leur image sociale à travers la perspective de revalorisation de leur rémunération à travers promotion professionnelle. Tahirou TRAORE, secrétaire général du syndicat national des travailleurs de l'éducation de base comprend cette situation qu'il défend en ces termes : « Avec les salaires au primaire et la manière dont les enseignants sont traités, ce n'est pas facile. Ça ne donne pas l'envie d'y rester. Même ceux qui n'ont pas de diplômes universitaires sont en train de se battre. Ils veulent des ouvertures, entre autres passer des concours professionnels. Y en a qui sont dans les universités privées. Ces derniers prennent d'assaut les universités privées après le service. Ils dépensent très cher pour se former mais ils savent qu'à la fin ça paie. La motivation c'est le mieux-être. On a compris qu'aujourd'hui ce sont les diplômes qui comptent. Et ceux-là mêmes qui travaillent paient chers pour s'inscrire pour

relever leur niveau de vie. Chacun veut dépasser le niveau où il est, c'est de bonne guerre…quelqu'un qui a le BEPC qui arrive à grimper, il fait IC, IP, CPI, et devient IEPD s'il n'a pas autre moyen de pouvoir se cultiver, il évolue du point de vue de la carrière mais du point de vue l'ouverture sur le monde, ceux qui poursuivent des études l'emportent. Certains supérieurs n'ont pas le niveau or c'est du choc des idées que naissent les connaissances… »[247].

La formation est rarement un objectif en soi, l'analyse de l'initiative individuelle en ce domaine doit donc se focaliser sur les objets pour lesquels elle constitue un moyen (BERTON, 2004). L'analyse des propos des interviewés du premier groupe s'inscrit dans cette logique. De tous les motifs liés à la reprise d'études universitaires des enseignants du primaire du Burkina Faso, la carrière et la mobilité professionnelle reviennent de façon récurrente dans les propos des interviewés. Toutefois, d'autres motivations non moins importantes apparaissent à côté du projet professionnel pour justifier leur retour en situation de formation à l'université.

III.2. Renforcement de compétences

Les études portant sur l'accès à la Formation Professionnelle Continue, révèlent entre autres que « la formation appelle la formation », autrement dit, plus on est formé plus on se forme (PONS-DESOUTTER, 2006). La reprise de formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso, vise aussi l'acquisition, sinon le raffermissement de compétences indispensables pour pouvoir exercer le métier d'instituteur. Le renforcement des compétences apparait dans les propos des interviewés du second groupe comme un besoin affiné de connaissances plurielles. Ces attentes en termes d'efficacité et de polyvalence constituent une motivation majeure de retour en formation des enseignants. Ainsi, comme indiqué plus haut, 20 de nos interviewés se positionnent dans cette dynamique.

Kayaba (47 ans) :

> « L'apprentissage ne s'arrête pas uniquement au niveau que nous avons déjà reçu, une formation supplémentaire s'impose. C'est pourquoi nous avons trouvé nécessaire de nous inscrire pour acquérir de nouvelles connaissances. Cela nous aiderait dans nos classes. En effet, nos résultats personnels s'amélioreraient au niveau des différents examens et concours. Quant aux élèves, leurs rendements

[247] Entretien réalisé le 12 décembre 2012

seraient très appréciables. En outre, les résultats de la formation profiteraient à tous : individuellement, c'est-à-dire qu'ils amélioreraient mes connaissances personnelles ; collectivement, c'est-à-dire qu'ils aideraient les apprenants à corriger leurs lacunes et à parfaire leurs savoirs. Nul ne doit s'empêcher d'apprendre tant qu'il y a la santé. Comme je suis en bonne forme grâce à la volonté de dieu, je ne vois pas ce qui m'empêcherait de foncer…pour découvrir le trésor caché car qui cherche trouve. En somme, pour éviter que mes connaissances s'effritent, il serait plus sage pour moi de veiller à les pérenniser à travers une formation plus renforcée à l'université. »

Pour Kayaba, la nécessité de se former à l'université est liée à sa détermination à avoir des compétences solides et variées en vue de mieux aborder ses tâches de formateur de jeunes enfants ou d'accéder à d'autres formations. Il estime en outre que tout individu tant qu'il peut devrait se former afin de maintenir ses acquis et mieux, d'améliorer ses connaissances. Aussi, il appréhende la formation universitaire comme un gage de sécurisation des compétences.

Lambert (45 ans) :

« Aller à l'université était pratiquement inespéré pour moi il y a encore quelques années. Je me suis engagé très jeune dans l'enseignement avec le BEPC. Mon premier poste était très éloigné de la ville. L'envie de m'engager à l'université m'est venue en ce moment car j'avais à l'école avec moi deux collègues qui avaient un niveau universitaire. Alors que j'avais une expression pauvre et des analyses pas tous les temps cohérentes, eux s'exprimaient avec facilités et la façon dont-ils communiquaient avec leurs élèves m'impressionnait. J'ai compris que leur niveau universitaire y était pour beaucoup. A partir de ce moment j'ai aussi décidé de me former à l'université. Ma chance, j'étais entouré de gars merveilleux et ouverts. Quand ils ont réalisé ma détermination et vu que je n'avais pas le BAC, ils m'ont aidé à préparer l'examen d'entrée à l'université. J'ai échoué aux deux premières tentatives et la troisième fois m'a porté chance. Je suis présentement en deuxième année de Lettres modernes. J'avoue que ce n'est pas facile mais je tiendrais le coup. Je suis déterminé à aller jusqu'en maitrise et même au-delà. J'avoue que j'aime bien le métier d'instituteur, j'aime l'ambiance entre collègues, j'aime surtout le contact des enfants, leur innocence, leur sincérité, leur joie d'apprendre…je ne m'imagine pas en dehors de ce contexte. Ma formation à

l'université est donc lié à la volonté d'apprendre, d'être à la hauteur, de dominer les questions et à mon tour de donner une bonne formation à mes élèves tout en étant utile à ma communauté. Voyez dans notre contexte, lors des rencontres il y a des collègues quand on leur demande d'assurer le secrétariat de séance ou d'assumer une responsabilité quelconque, ils refusent systématiquement en avançant des alibis. Mais en réalité c'est parce qu'ils ne sont pas sûr d'être à la hauteur, ils sont convaincus de leurs limites. Je suis passé par là, ce n'est pas la mauvaise foi, c'est difficile à porter. Chez moi je commence à faire face à tout ça avec réussite depuis que je me forme à l'UK. Vous voyez comment je parle, ce n'est pas parfait mais il y a quelques années j'allais tout simplement décliner votre demande d'entretien par crainte de m'humilier. »

Les propos de Lambert qui s'annonçaient comme la chronique d'une confession voire un aveu d'incompétence, prennent toutefois peu à peu un tour différent. Notre interviewé prend d'abord conscience de ses propres limites en se frottant à ses collègues et réalise que ces derniers ont un niveau universitaire. Au lieu d'accepter ses insuffisances et de se replier sur lui-même ou de manifester à l'endroit de ses collègues des sentiments de jalousie et de rejet, Lambert s'est davantage confié à ces derniers pour bénéficier de leurs expériences. Contrairement à la possibilité de rejet qui peut arriver dans ces cas, ces collègues l'ont plus tôt encouragé et accompagné dans sa quête de formation universitaire. Il convient de relever ici l'extraordinaire humilité de notre interviewé tout au long de sa démarche. L'objectif de Lambert est de renforcer ses compétences et de pouvoir former convenablement ses élèves. En outre, il est animé par le souci de pouvoir être utile à ses collègues et à son environnement en termes de contributions personnelles et professionnelles en s'appuyant sur les connaissances et les compétences qu'il mobiliserait dans le cadre de sa formation universitaire. La démarche de notre interviewé a été périlleuse au début mais il ne semble pas prêt à abandonner face aux difficultés. Toutefois, il convient tout de même de relever que bien que ne s'affichant pas derrière des considérations pécuniaires ou de carrière dans sa démarche, notre interviewé n'est pas, au regard de son engagement, à l'abri de telles ambitions. En effet, il le laisse apparaitre quand il dit : « la formation universitaire offre beaucoup de possibilités de nos jours et il est difficile d'envisager de grandes responsabilités professionnelles, politiques ou sociales de nos jours si on n'a pas un bon bagage universitaire »

Sana (46 ans) :

> « j'ai remarqué que lorsque je prends l'initiative de m'exprimer lors des grandes rencontres telles que les conférences pédagogiques, les séminaires, les grandes réunions, les mots me manquent pour m'adresser au public. Alors, je suis arrivé à la conclusion que je suis intellectuellement limité. C'est pourquoi j'ai décidé de reprendre le chemin de l'université. En effet, j'ai constaté que tous ceux qui prennent facilement la parole et sont aisément compris par leur auditoire dans notre milieu ont un niveau universitaire. La formation à l'université pourra me permettre d'améliorer davantage mon niveau et d'avoir confiance en moi. Pour éviter les tâtonnements dans mon métier je dois avoir un niveau acceptable ce qui ne me parait pas possible avec mon BEPC. Donc ma démarche est guidée par le souci de mieux me former et me former encore pour être à l'aise dans mon travail ce qui contribuerait à mieux former à mon tour mes élèves. »

Notre interviewé prend acte de ses insuffisances personnelles et décide d'y remédier. Les attentes de Sana portent essentiellement sur le retour de la confiance en soi. Aussi, pour y arriver, il a besoin de renforcer ses capacités et ses compétences. Sana a conscience de ses responsabilités professionnelles et sociales. Il est en outre conscient que les compétences que lui confère son niveau BEPC ainsi que les connaissances professionnelles acquises à travers les formations et les rencontres professionnelles ne lui permettent pas de s'assumer comme il le veut. En conséquence, la seule voie pour accéder à des compétences fortes est la formation universitaire.

Say (homme, 44) :

> « pour moi donner un sens à ma vie, c'est de ne pas cesser d'apprendre. Cela justifie la poursuite de mon apprentissage à l'université. En effet, des gens donnent un sens à leur vie en écrivant des œuvres, en peignant des paysages, en jouant la musique, en faisant du sport. Moi je crois que je lie mon plaisir à l'acquisition des connaissances donc à la formation. Je croyais au départ que c'était juste pour avoir un emploi mais depuis que je suis enseignant, cela n'a pas mis fin à ma volonté d'apprendre. Il faut dire aussi qu'au début j'ai été confronté à un problème personnel. J'ai fait ma formation professionnelle à l'ENEP, je

croyais au départ que c'était suffisant. Mais en réalité cela permet à peine d'aborder les questions de base, ça ne permet pas de faire des analyses de fond. J'ai découvert mes insuffisances quand mes petits frères sont arrivés à l'université. Lors de nos échanges, ils faisaient des analyses et abordaient des sujets sur lesquels je ne pouvais pas trop me prononcer. Alors que eux qui dépendaient de moi pour leur formation se sentaient à l'aise dans nos débats, moi je réalisais mes limites que je ne pouvais pas leur dire, vous comprenez, c'est honteux. A partir de cet instant, j'ai pris des renseignements pour pouvoir m'inscrire à l'université. Maintenant c'est chose faite et je vois le progrès que je réalise. Je commence à communiquer sans complexe avec mes collègues et mon environnement. Il arrive que je représente le directeur à certaines rencontres en présence du conseiller et de l'inspecteur et cela se passe sans problème. A dire qu'il n'ya pas très longtemps je ne pouvais pas faire tout ça. Je fais des progrès grâce à ma formation à l'université. Vous comprenez maintenant, mon inscription à l'université s'explique donc par le gout de l'apprentissage…cette formation me permet d'améliorer mes connaissances, d'avoir des diplômes. Mon comportement avec mes élèves a aussi beaucoup changé. Je prépare avec plus de facilité mes leçons à présent. Je suis disposé à poursuivre ma formation dans plusieurs autres domaines »

Say est animé par le désir d'apprendre et de renforcer ses compétences. En effet, ayant constaté ses propres limites en contact avec son environnement professionnel et social, il n'a pas hésité à chercher à s'améliorer en s'engageant en formation. Notre interviewé a réalisé les bienfaits de la formation universitaire. Depuis qu'il se forme, il se rend compte que sa situation change et que les appréhensions qui l'animaient disparaissent peu à peu.

A l'image des quatre premiers, Abdoulaye, Tétou et Simon, sont également déterminés à mobiliser davantage de savoirs et à renforcer leurs connaissances.

Abdoulaye (homme, 44 ans) :

« Avec le temps, je me suis rendu compte du retard que j'ai pris par rapport à mes camarades et collègues. Face à mes élèves, je constate qu'il y a beaucoup de choses qui me manquent. C'est ainsi que j'ai décidé de m'inscrire à l'université

pour combler ce vide en vue de faire profiter encore plus mes élèves. Je voudrais que les apprenants que j'encadre se distinguent à leur sortie par les acquis solides et variés par conséquent je dois être moi-même à la hauteur. En effet, en allant renforcer mes compétences, cela profiterait énormément aux élèves. Or eux, étant l'avenir de toute notre nation, ils pourront du jour au lendemain mieux servir leur pays. Je suis convaincu, malgré les dépenses liées à l'engagement à l'université, on y ressort toujours avec quelque chose en plus. Tant que j'ai l'occasion je n'hésite pas à conseiller les collègues notamment les plus jeunes de ne pas baisser les bras, de poursuivre leurs études à l'université, ça fait du bien. Quand on s'engage avec le BEPC dans l'enseignement, les formations dont on bénéficie dans les ENEP et les autres cadres officiels de renforcement de compétences des enseignants du primaire permettent d'avoir la base élémentaire pour gérer les classes. Toutefois, avec le temps, on constate que cela n'est pas suffisant, il faut chercher à renforcer sinon on n'est vite dépassé. »

Tout comme ses collègues, notre interviewé a été poussé vers l'université par le souci d'améliorer ses compétences. Ayant constaté que la formation reçue dans les ENEP, les GAP les conférences pédagogiques et autres cadres de formations professionnelles continues étaient bien mais insuffisantes pour faire face aux questions éducatives en profondes mutations, il n'a pas hésité à aller à l'université pour se former.

Tétou (femme, 48 ans) :

« Qu'est-ce qui justifie ma reprise de formation à l'université ? Vous évoquez là une question d'actualité. C'est un peu gênant mais je vais vous le dire, ce sont mes élèves qui m'ont poussée à reprendre à mon tour le chemin de l'école, je dirais plutôt de l'université. Pourquoi ? je vous l'explique. A ma sortie de l'ENEP, mon premier poste d'affectation était en campagne où j'ai tenu successivement les classes de CP2, CE1, et deux fois le CP1. Pendant que j'y étais il n'y avait pas de problème, je gérais ma classe sans difficultés et mes élèves étaient plutôt sages. Mais dès que je suis arrivée en ville, j'ai été obligée de me former davantage car j'ai été à la limite humiliée dès la première semaine. En effet alors que je n'avais pas pris le temps de découvrir mes élèves, j'ai reçu une visite d'inspection. Je tenais une classe de CM1 et j'ai été surprise ce jour par le niveau d'information de

mes élèves. Je me suis retrouvée dans la même journée avec trois questions d'élèves auxquelles je ne pouvais pas répondre parce que moi-même j'étais sous informée. En présence de l'équipe d'inspection j'avoue que je me suis sentie battue. L'inspecteur lors des critiques n'a pas manqué l'occasion de me conseiller de me former davantage car les élèves deviennent de plus en plus curieux et cultivés. J'ai pris ce conseil à mon compte et l'année suivante, j'étais inscrite à l'université. Cette formation, j'y tiens car elle me permet d'améliorer mes connaissances et d'avoir de nouvelles connaissances. Je pourrais alors bien former mes élèves sans trop de difficultés. Je constate que je suis maintenant attirée par la formation et j'ai envie d'embrasser plusieurs domaines à la fois. En tous cas tant que je pourrais je n'arrêterai pas de me former ».

Quand Tétou servait en campagne, elle n'avait pas de problème, elle maitrisait sa classe et dominait les questions de ses élèves. Cela est certainement lié au fait que, de façon générale, les élèves de la campagne sont moins informés que leurs camarades des grandes villes (du fait souvent l'impossibilité pour eux de se cultiver davantage à travers certaines émissions audio-visuelles car ces canaux n'y existent pas souvent).

Mais dès qu'elle a été affectée en ville, Tétou a réalisé la nécessité de se former davantage. En effet, en échangeant avec ses nouveaux élèves, elle a compris que ceux-ci sont très bien renseignés sur biens de questions relevant de la culture générale. Aussi, a compris très tôt la nécessité de se former pour mieux affronter sa classe. Dès lors, notre interviewée est engagée en formation continue à l'université dans la perspective de consolider ses connaissances et envisage de se former le plus longtemps possible.

Assétou (femme, 43 ans) :

« Il y a cinq ans une ville française avec laquelle notre ville est jumelée a décidé de mettre en place un projet de coopération entre une école de chez eux et une de notre circonscription. Dans le cadre de cette coopération, il a été prévu des voyages de visite et de travail de deux enseignants de chez nous en France et vice versa. Comme j'étais en bon rapport avec l'inspecteur et le maire, j'ai été retenue pour ce voyage. Pressée de partir, je ne vous cache pas que j'ai connu sur place la honte de ma vie. Quand il s'est agi de m'exprimer devant les enseignants de

l'école qui m'a reçue ou devant les élèves pour répondre à leurs questions de découverte de l'Afrique, du Burkina Faso, de notre faune de nos habitudes vestimentaires, culinaires…vous comprendrez que ça n'a pas été facile pour moi qui n'ai que le BEPC et qui n'avais pas prévu cela. Heureusement la directrice à qui je me suis confiée m'a beaucoup soutenue. C'est très important d'avoir une bonne formation académique, je l'ai appris à mes dépends. En France où l'enseignant du primaire doit avoir un niveau universitaire (BAC+5), chez nous le BEPC seul avec une à deux années de formation à l'ENEP suffit. Pour le profane que j'étais, l'enseignant du primaire au Burkina est égal à l'enseignant du primaire en France ou partout à ailleurs. De retour de mon voyage, ma préoccupation c'était de pouvoir m'inscrire à l'université afin de bénéficier d'une bonne formation. Heureusement j'ai réussi au test spécial et ma formation en sociologie se déroule bien. Je suis déterminé à aller jusqu'au DEA. Après, j'ai envie de changer de domaine de formation et de poursuivre. Je le fais surtout pour mon propre plaisir, pour consolider mes acquis et avoir de connaissances solides. Mais qui sait ? Avec la cession du post-primaire au Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation peut-être ces compétences seront demandées pour d'autres missions. »

L'entretien qui apparaissait glacial à son début s'est transformé en compte rendu de voyage pour justifier l'engagement en formation universitaire. Notre interviewée semblait à ses débuts convaincue de maitriser les exigences de son métier. Sa confiance en soi et sa fierté l'ont poussée à convaincre ses relations que sont l'inspecteur, chef de sa circonscription d'enseignement de base et le maire de la retenir pour le voyage d'échange. C'est seulement une fois en France qu'elle s'est rendue compte du fossé qui pouvait exister entre instituteurs (c'est-à-dire entre un enseignant du primaire de France et un instituteur burkinabè). Alors que ses insuffisances se sont révélées à elle dans des circonstances effroyables en France, Assétou n'a pas hésité une fois de retour au Burkina Faso à s'engager en formation à l'université dans la perspective de consolider et de renforcer son niveau. Le cas d'Assétou ne semble pas isolé. Ce genre de récit justifiant la nécessité de relever le niveau de formation est souvent repris dans biens de milieux enseignants.

Salam (homme, 35 ans) :

> « J'ai repris les études parce que j'ai constaté que je traine beaucoup de limites. Lorsque j'étais en formation à l'ENEP (Ecole Nationale des Enseignants du Primaire), la principale faiblesse que les encadreurs pédagogique trouvaient à mes exercices de dissertation était le manque de culture générale pour étayer mes arguments. Je n'ai pas pris cela en compte parce que je me disais que ce serait différent devant les élèves. « Ils n'ont pas mon niveau scolaire, et devant eux, c'est moi le maitre ; me disais-je. Aucun élève ne connait mieux que moi ». Mais une fois sur le terrain en tant qu'instituteur, la préparation des cours m'a mis face à mes insuffisances. Bien que j'aie un dictionnaire à ma disposition, il y a certaines expressions que je ne comprends pas et par conséquent n'arrive pas à expliquer lorsque je lis les livres pédagogiques. C'est ma première année en Lettres Modernes à l'université ici. Je commence à avoir des clefs qui me permettent de rechercher certaines expressions dans le dictionnaire par exemples. Je puis donc vous confirmer que le souci d'avoir un bon niveau, de bien me former justifie mon engagement à l'université de Koudougou»

Salam a ignoré les multiples observations qui lui étaient faites par ses collègues en rapport avec son niveau de culture. La pratique l'a rattrapé et il a été obligé de revenir à la formation pour parfaire ses connaissances. Pour lui, les élèves sont des ignorants à qui il pouvait raconter ce qu'il voulait. Cependant, la réalité a été toute autre. L'on peut certes raconter n'importe quoi mais encore faut-il avoir quelque chose à raconter. C'est ce à quoi s'est confronté notre interviewé. La préparation des cours a été un véritable défi pour lui. Aussi, pour remédier à cette insuffisance, Salam est déterminé à bien se former à l'université ou il a repris les cours.

Alfred (homme, 49 ans) :

> « Vous savez, on ne peut pas faire semblant avec le savoir. Je suis devenu instituteur très jeune (à 20 ans) avec mon diplôme de BEPC. Je me suis débrouillé avec ce niveau pour gravir les échelons et passer mes concours professionnels. Mais je me retrouve bloqué aujourd'hui du fait de mon niveau. J'ai échoué trois (03) fois au concours professionnel pour devenir conseiller pédagogique. J'ai deux

enfants qui étudient à l'université. Le premier, un garçon, est en 4e année de droit, la fille, elle, est en 2e année de médecine. Parfois lorsque survient un débat à la maison, j'épuise rapidement mes arguments parce que je n'ai pas assez de connaissances sur les thèmes abordés ; sauf en ce qui concerne l'enseignement. Quand cela arrive, je deviens confus et les enfants réalisent mon embarras. Alors pour éviter tout cela, ma femme m'a suggéré de m'inscrire à l'université pour élever un peu mon niveau. Alors ça me va bien. Je suis en 2e année de philosophie. Je suis satisfait et je poursuivrai tant que j'aurais la santé »

Alfred s'est confronté à deux difficultés dans sa vie. Au niveau professionnel d'abord où il pense avoir été handicapé par son niveau de culture. Il semble lier ses multiples échecs aux concours professionnels au fait qu'il n'a pas un niveau d'études élevé. En famille, quoique convaincu que son point de vue n'est pas toujours pertinent, il l'imposait tout de même à ses enfants qui pliaient l'échine juste par respect pour leur père. Encouragé par son épouse notre interviewé n'a pas hésité à s'engager en formation à l'université. Il entend ainsi renforcer ses connaissances pour son plaisir et améliorer ses rapports avec les siens et mieux faire face à ses charges professionnelles et sociales.

Alizèta (femme, 28 ans) :

« J'ai honte mais je vous dirai ce qui m'a poussée à venir à l'université. Pour des raisons de moyen, j'ai quitté l'école à ma cinquième. J'ai dû aider ma mère à vendre du dolo[248] avant de reprendre mes cours 2 ans après mais pour cette fois faire les cours du soir. J'ai beaucoup travaillé pour réussir dans ces conditions à l'examen du BEPC. Après quoi, je n'ai pas hésité de faire les concours. C'est ainsi que j'ai été reçue dans le corps des instituteurs. Au début ce fut une joie immense dans la famille. Toutefois dans le cadre du travail si j'essaie de mon mieux d'être à la hauteur, je ne sens pas moins un vide à combler. Mon parcours brisé n'a pas été sans séquelles. Avec la mondialisation ou les élèves, les parents d'élèves sont de mieux en mieux en renseignés, avec les jeunes collègues qui viennent souvent avec un niveau déjà académique, mieux vaut travailler à relever son niveau au risque de paraitre ridicule dans certaines situations. Profitant du fait que je sois encore jeune, j'ai alors décidé de suivre la voie de certains collègues c'est-à-dire

[248] Bière de mil locale

passer le test spécial et rentrer à la l'université pour reprendre ma formation. Il y a à peine 3 mois je suis inscrite à l'université et j'espère que je réussirai.»

Alizéta s'est trouvée malgré elle très tôt en marge du système éducatif. Elle reprendra par la suite des cours du soir et réussira à son BEPC. Ce diplôme lui permet d'accéder au corps des enseignants du primaire. Toutefois, face à l'évolution constatée autour d'elle, notre interviewée a estimé nécessaire de renforcer son niveau et par conséquent tout certains de ses collègues, de s'inscrire à l'université pour bien se former.

Thomas (homme, 45 ans) :

« Que pensez-vous que je sois venu chercher à l'école à 45 ans ? Il y a évidemment une raison à toute chose. J'ai compris qu'il faut toujours se mettre au diapason des connaissances. Je suis directeur d'une école primaire et suis donc chargé d'encadrer les jeunes qui sortent de l'école de formation et de veiller sur le cahier de préparation des enseignants. Il est vrai que l'Etat recrute les enseignants à partir du niveau BEPC mais la plupart des recrus de nos jours arrivent avec le Baccalauréat ou sont déjà inscrits à l'université. Ils arrivent sans expérience sur le terrain mais nantis d'un bon bagage intellectuel. Avec ces aptitudes, ils sont plus ouverts et ne se contentent pas seulement de la vieille méthode pédagogique. Du coup, pour les diriger et les encadrer, il ne suffit plus d'être un pédagogue chevronné, il faut avoir une culture solide. Certains de mes collègues directeurs d'écoles se sont sentis ainsi ridicules quand ils pensaient impressionner leurs jeunes adjoints. Sur bien de sujets, ils ont réalisé qu'ils étaient sous informés ou simplement en déphasage. C'est humiliant que de devoir reconnaitre devant son adjoint qu'on a des limites. Dans cette situation, il y en a qui sont polis et restent respectueux à votre égard. Par contre, d'autres n'ont plus d'égard pour vous parce qu'ils estiment que vous ne méritez pas votre poste. C'est frustrant, vous comprenez ? Conscient de cela, j'ai décidé de renforcer mon niveau à l'université en passant le test d'entrée à l'université et dieu merci, je suis présentement en première année de sociologie»

Comme on le constate, Thomas est direct : « C'est frustrant… ». En effet pour ce directeur expérimenté de 45 ans, il n'est pas bon de paraitre ridicule devant ses jeunes adjoints ayant bénéficié d'une bonne formation. Pour lui, pour être à l'aise dans l'encadrement de ces

derniers, il convient qu'il ait une bonne formation. Il est donc venu à l'université dans l'espoir d'acquérir les compétences nécessaires en vue de pouvoir s'imposer à son poste.

Jean-Noël (homme, 25 ans) :

> « Les conditions sociales difficiles m'ont conduit à chercher un travail immédiatement après le BAC. Mes parents ne pouvaient pas supporter mes charges d'études à l'université. Maintenant que je suis autonome et que je peux supporter moi-même mes études, j'ai décidé de les reprendre pour renforcer mon niveau. Il faut faire vite pour ne pas perdre l'habitude des cahiers. Je sens que j'ai vraiment besoin d'avoir un bon niveau. C'est ce qui guide mon retour à l'université. Peut-être que cela me servirait un jour mais dans l'immédiat, je n'attends pas d'être confronté à des difficultés avant de me former.»

Jean-Noël est sobre mais pragmatique. D'abord après le lycée, il décide de travailler afin d'être et d'alléger les charges de ses parents. Ensuite, conscient qu'il faut battre le fer pendant qu'il est chaud, il n'attend pas longtemps pour reprendre les études. Notre interviewé est convaincu que tôt ou tard, il faut bien qu'il se cultive davantage pour faire face à toutes les situations. D'où son empressement dès le début de sa carrière à reprendre le chemin de l'université pour se former.

Ousséini (homme, 37 ans) :

> « je dois vous dire que je me suis marié très tôt et cela ne m'a pas donné la possibilité de poursuivre normalement mes cours. En effet, à ma quatrième, ma petite copine est tombée enceinte. Et à 17 ans j'étais père. Mes parents fâchés m'ont alors abandonné et je devais prendre seul en charge ma femme et mon enfant. J'ai donc quitté le collège pour faire de petits boulots. Mais dès que ma situation s'est améliorée à 23 ans j'ai tenté le BEPC en candidat libre et ai réussi à la seconde tentative. La même année j'ai eu l'ENEP et ai été intégré après ma formation comme instituteur. J'ai pris service pour la première fois à Kouadiga dans la province du Koulpélogo. J'avais envie de poursuivre ma formation parce que j'étais conscient que celle que j'avais reçue jusqu'à cet instant n'était pas suffisante pour me permettre d'être à la hauteur de ma mission. Quand j'ai eu l'occasion de me rapprocher de Ouagadougou, j'ai eu la chance d'être affecté dans une école ou j'ai retrouvé un collègue qui m'a encouragé à m'inscrire à

l'université parce qu'il y était déjà. Me voilà à 37 ans étudiant en deuxième année de sociologie. Je ne pense pas que je suis trop vieux pour cela même si je suis avec des jeunes de 18 ans. Je crois que pour apprendre, il n'y a pas d'âge quand j'apprends qu'ailleurs on rencontre des étudiants de 70 ans et plus, je suis impressionné. L'objectif est de s'améliorer, d'apprendre quelque chose en plus, le reste on verra. »

Après une erreur de jeunesse qui l'a poussé à abandonner les études, notre interviewé a pu réussir par la suite à son BEPC en candidat libre. Après avoir intégré l'enseignement, il n'a pas hésité à s'engager à nouveau en formation continue à l'université pour améliorer ses connaissances. A 37 ans, il estime qu'il n'est pas trop tard pour lui, « Je crois que pour apprendre, il n'y a pas d'âge quand j'apprends qu'ailleurs on rencontre des étudiants de 70 ans et plus, je suis impressionné. L'objectif est de s'améliorer, d'apprendre quelque chose en plus, le reste on verra. » Ainsi, qu'il apparait, pour l'instant du moins, notre interviewé est animé dans sa démarche par le souci d'améliorer ses connaissances.

Elisée (homme, 40 ans) :

« j'ai toujours eu la chance avec les examens et concours professionnels. Entré instituteur adjoint je suis aujourd'hui Instituteur Principal. Je suis en même temps directeur d'une école de 6 classes comme vous le constatez. Toutefois quand j'échange avec les autres collègues et avec ma hiérarchie, j'ai la conviction qu'il me manque quelque chose. Mes multiples efforts m'ont permis de réussir aux concours professionnels mais je réalise que ma culture intellectuelle est limitée. Dans notre jargon je me débrouille assez bien mais quand il s'agit d'aborder d'autres domaines, je suis très limité. Alors qu'avec ma fonction d'Instituteur principal et de directeur d'école, je constitue une référence pour mes jeunes collègues. Ce qui suppose beaucoup plus de responsabilités et par conséquent de compétences pour aborder les questions. Pour être à l'aise dans mes multiples charges je dois être compétent, bien formé. C'est la principale raison qui m'amène à l'université. Mes agents me respectent certes pour l'autorité que j'incarne mais ils doivent aussi me respecter pour mon niveau de culture. Après 3 ans en Lettres modernes, je suis beaucoup plus confiant, j'ai amélioré mes compétences rédactionnelles et mon éloquence. Je suis satisfait de ma formation à l'université. Même si je devais arrêter mon cursus ici, je reconnais que j'ai déjà acquis

énormément. Mais je tiens à poursuivre pour engranger davantage, tu vois, …je veux être le meilleur. Après ma licence cette année, certainement que je m'inscrirai en maitrise…»

Elisée incarne l'image de quelqu'un qui adore « s'écouter parler ». A la limite vaniteux, il tient à impressionner son entourage. Pour mieux éblouir ses « agents » il a besoin de connaissances solides. A cette fin, notre interviewé s'est engagé à l'université pour acquérir plus de capacités afin d'affronter ses « multiples responsabilités ».

A l'image d'Elisée, **Guingri (homme, 29 ans)** souhaite établir une différence avec ses collègues instituteurs qu'il juge sans niveau. Pour lui qui a déjà fait l'université avant de s'engager professionnellement comme instituteur, l'intérêt de la formation académique est évident :

« J'ai abandonné le campus après la 1re année pour faire le concours parce les conditions d'études étaient très difficiles. Mais maintenant, je comprends que le travail n'est pas une fin en soi. Ayant déjà eu la chance de fréquenter à l'université je n'ai pas hésité un instant de m'y inscrire à nouveau. Il est évident qu'on y apprend beaucoup et j'ai vraiment besoin de renforcer mes connaissances. Dans le milieu des instituteurs il n'est pas rare d'entendre des collègues tenir des raisonnements plats. Il y'en a même lors des rencontres, qui soulèvent des questions à la limite ridicules. Avec le temps, j'ai compris que cela était lié à leur niveau de formation. Et puis, pour être franc, le niveau sur lequel on recrute les instituteurs ne leur permet pas d'être à la hauteur de leur mission. Il y a des enseignants qui n'ont même pas la base élémentaire pour tenir une classe. Je ne voudrais pas qu'on dise la même chose de moi, c'est pourquoi j'ai décidé de reprendre ma formation à l'université pour me faire un bon niveau.»

Comme on le constate, conscient à présent des réalités du terrain professionnel, Guingri semble regretter le campus qu'il a dû abandonner plus tôt. Il réalise l'importance de la formation dans l'exercice du métier d'instituteur. Alors sans hésiter, il réintègre le campus en vue de renforcer ces compétences.

Chantal (femme, 32 ans) :

> « Je suis venue à l'université parce que j'ai beaucoup de faiblesses à relever. Dans les différentes classes que j'ai eu à tenir auparavant, je n'ai jamais rencontré de problème majeur. Les élèves sont dociles et suivent à la lettre ce que je leur demande de faire. C'était une source de fierté pour moi. Mais mes insuffisances vont se révéler lorsque j'ai commencé à donner des cours à d'autres élèves à domicile. J'ai eu des fois des sueurs froides face à certaines questions des enfants. Le cours à domicile est d'autant compliqué du fait que le défi est permanent du fait que l'image de l'enseignant est à tout moment menacée. En effet, les parents ne sont jamais très loin et suivent ce qu'on raconte à leurs enfants. S'il se trouve que vous n'êtes pas à la hauteur, vous êtes rapidement viré. J'en ai été victime une fois. Depuis j'ai décidé de bien me former pour être à la hauteur à tout moment. »

Chantal n'éprouve aucune inquiétude lorsqu'elle se trouve devant ses élèves en classe. Mais lorsqu'elle s'engage en cours de soutien à domicile, elle est confrontée à une difficulté majeure. En effet, au lieu d'avoir seul en face d'elle l'élève à accompagner, certains parents ne sont jamais loin pour s'assurer de la consistance de ce qu'elle apprend à leur enfant. Consciente de l'enjeu, notre interviewée n'a pas hésité à reprendre sa formation à l'université en vue d'avoir un bon niveau.

Harouna (homme, 43 ans) :

> « Pour paraphraser un dicton, je dirai qu'il n'y a pas d'âge pour apprendre. L'essentiel c'est de pouvoir s'en servir pour ses différentes activités. J'ai des enfants qui font le lycée. Souvent ils revenaient à la maison avec des exercices et sollicitaient mon aide. Mais il arrivait que je ne sois pas en mesure de les aider. J'étais alors obligé de les renvoyer très souvent vers leur mère. Car elle au moins avait en son temps le Bac alors que moi je n'avais que le BEPC. C'est une situation qui me stressait beaucoup. Toutes les fois que j'ai été confronté à cela, je suis sorti de la maison la tête lourde. Dans ma classe, j'ai à faire à des élèves d'un niveau plus bas, c'est gérable. Face à mon dilemme, mon épouse a pu me convaincre de reprendre le chemin de l'école en accédant directement à l'université par le biais du test spécial d'entrée. Afin de me stimuler davantage elle-même s'y est réinscrite. J'ai réussi alors au test et nous sommes tous les deux en sociologie à l'université de Ouagadougou. Elle est en année de licence et moi

en deuxième année. Je constate depuis que de plus en plus mes connaissances se consolident et à défaut d'être un expert en tout, je parviens à m'en sortir mieux dans l'ensemble. Je suis très reconnaissant à madame qui m'a pratiquement trainé par la main jusqu'à la porte de l'université. Je réalise maintenant l'importance de se former notamment à l'université et suis prêt à investir le prix qu'il faut pour avoir le maximum de connaissances. »

Incapable d'assister ses enfants dans leurs exercices, notre interviewé se sentait ridicule à leurs yeux. C'est avec la compréhension et l'accompagnement de son épouse, que Harouna a accepté de reprendre le chemin de l'université pour améliorer son niveau. Il reconnait l'importance de la formation à l'université dans la mobilisation des savoirs. Evoluant dans la même filière que son épouse, Harouna est prêt à poursuivre sa formation et à aller le plus loin possible.

Yéri Solange (femme, 50 ans) :

« Je suis devenue enseignante à l'âge de 19 ans, avec le BEPC. Ce qui veut dire qu'aujourd'hui j'ai 31 ans d'expériences derrière moi. Durant ce temps, j'ai eu des moments de gloire. J'ai conduit des classes de CM2 qui ont fait des résultats de 100% d'admis au CEP à plusieurs reprises. J'ai formé des cadres dans divers domaines pour ce pays. Il y'en a un même qui a été Secrétaire général d'un département ministériel, c'est dire donc que je suis comblée. Cependant, j'ai toujours eu durant ces années envie d'avoir plus de connaissances à travers une formation universitaire. Il faut dire que notre milieu professionnel ne nous dispose pas à une culture intellectuelle poussée. Après les premières années c'est pratiquement des redites. C'est toujours le même environnement, le même public, le même vocabulaire et pratiquement les mêmes informations. J'ai envie d'autres choses maintenant surtout que mes enfants sont grandes et universitaires, je voudrais toujours être dans leurs confidences et pour cela, je dois avoir un minimum de culture pour mieux les comprendre. Cela m'aiderait également dans mes rapports avec mes collègues surtout qu'ils nous viennent présentement très souvent avec le Bac. Je suis en deuxième année et j'ai juste besoin d'une licence. »

Solange est une institutrice chevronnée. Après plus de 30 ans de service, elle estime avoir beaucoup donné au système éducatif. N'ayant pas eu la possibilité de poursuivre ses études supérieures dans le passé, elle n'a pas hésité à reprendre le chemin de l'université à 50 ans. Son objectif en s'engageant en formation continue à l'université est de renforcer ses compétences en termes de connaissances pour mieux occuper la place qui est la sienne dans son environnement.

François (homme, 26 ans) :

> « Je suis jeune, pourquoi j'arrêterai d'étudier. J'ai eu le Bac il y a 5 ans et la même année j'ai été reçu au concours des instituteurs. Lorsque les résultats du concours sortaient, j'étais déjà inscrit à l'université et j'avais commencé les cours en 1re année d'études germaniques. Quand j'ai appris que j'étais admis au concours, j'ai béni le ciel et j'ai abandonné l'université pour mon poste d'instituteur. Mais dès l'école de formation professionnelle, j'ai compris que les études universitaires pouvaient faciliter ma compréhension des choses. Les collègues qui avaient un bon niveau s'en sortaient facilement. Dans notre école de formation, il y en avait qui avaient uniquement le BEPC seulement, d'autres avaient le bac mais n'avaient pas eu l'occasion de poursuivre à l'université comme moi et enfin, certains avaient un niveau universitaire. Lors des échanges en classe, j'ai constaté que les derniers étaient plus posés et argumentaient bien leurs thèses. Par contre, les brevetés avaient d'énormes difficultés pour apporter leur contribution au cours. Ce fut une belle expérience pour moi. A partir de ce moment j'ai compris qu'il fallait que je me forme davantage à l'université et je n'ai pas hésité à m'inscrire. Malgré la distance, je suis déterminé à me former et à avoir un bon niveau »

François pensait avoir échappé aux épreuves liées aux études à l'université. Toutefois, à l'école professionnelle (ENEP) la différence qu'il constatera chez ses camarades en rapport avec leur niveau de formation et leurs aptitudes diverses l'amènera à réviser sa position.

Dès lors François a compris que le passage à l'université participait à améliorer les compétences. Aussi, il n'a pas hésité à reprendre le chemin de l'université en vue de renforcer ses connaissances.

Wendinso (femme, 46 ans) :

> « J'ai 25 ans de service et je reviens à l'université juste pour améliorer mon niveau. Je suis admirative quand je regarde les jeunes étudiants s'exprimer à la télé lors des manifestations qu'ils organisent. Je me pose souvent la question, mais est-ce nous qui avons formé ces gens-là ? Ils s'expriment mieux que nous. Ils ne cherchent pas leurs mots quand ils parlent. Je me suis engagée dans le syndicalisme pour essayer d'améliorer mon éloquence mais je trouve que c'est lent. Ça fait 11 ans que je suis membre du syndicat mais je ne suis pas encore satisfaite de mes aptitudes. Quand je dispense le cours en classe, il suffit qu'un élève rie ou fasse une petite perturbation et j'oublie tout le fil de mon discours. Pourtant au niveau du syndicat ce ne sont pas des occasions de prise de parole qui manquent. Mais je peine à trouver une solution à mon problème. Chez les étudiants, je trouve ça extraordinaire. Ils passent généralement 3 à 4 années sur le campus et après ils deviennent des maitres de la parole. Ma 1re fille passe le Bac cette année. Si Dieu lui donne de réussir elle sera à l'université l'année prochaine. Mais déjà, avec son niveau de la classe de terminale vous ne pouvez pas imaginer avec quelle pertinence elle analyse certains événements. J'ai décidé qu'elle ne me devancera pas sur le campus. Elle a l'intention d'étudier le droit. Moi j'ai opté pour la psychologie. J'estime que c'est une filière qui va me donner les aptitudes dont j'ai besoin. Ce n'est pas intéressant de devoir faire tête basse toutes les fois qu'il s'agira de s'exprimer dans certains contexte parce qu'on ne s'estime pas à la hauteur. »

Wendinso est admirative quand elle voit des jeunes qu'elle a certainement contribués à former s'exprimer avec aisance à travers la presse. Mal à l'aise dans la communication publique, notre interviewée est convaincue que la formation qu'elle a reçue est certainement insuffisante. Aussi, pour y remédier, elle a décidé de s'engager en formation à l'université, cadre où elle est sure d'obtenir ce dont elle a besoin en terme de connaissances. Inscrite en première année de psychologie lors de l'entretien qu'elle nous a accordé, Wendinso est déterminée à combler ce qu'elle estime être une insuffisance dans son parcours.

L'engagement des adultes en formation continue n'est pas dicté par une seule motivation mais par plusieurs raisons (CARRE, 2001 ; BOUTINET, 2006). Les enseignants du primaire du Burkina Faso en reprise de formation universitaire n'échappent pas à ces logiques. Toutefois, de ce qui précède, on peut dire que le renforcement des compétences et des connaissances constitue la raison majeure qui pousse nos interviewés à s'engager en formation continue à l'université. A cet effet, Edith KOARA, à rebours des théories classiques tendant à rattacher systématiquement la formation continue au projet de revalorisation professionnelle dira à propos de la recherche individuelle de la formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso que : « A priori on pourrait penser que c'est pour s'auto-réaliser. Pouvoir avoir une certaine image qui permette à ceux qui nous regardent comme enseignants incultes que nous pouvons remplir pleinement nos missions. La peur de demeurer un sous enseignant par conséquent le souci de la compétence guide en première reflexe cette démarche. C'est vrai que bien formé on peut s'ouvrir des portes sur le plan professionnel par la suite, mais de mon n'avis cela n'est pas forcément le premier objectif. Les instituteurs qui se forment n'ont pas forcément pour ambition d'aller ailleurs mais dans l'urgence de s'améliorer, de se cultiver…»[249]

III.3. Prestige lié à l'appartenance à un cadre universitaire

Contrairement aux deux premiers groupes d'interviewés pour qui la reprise de formation universitaire est liée à un intérêt commandé soit par un projet professionnel, personnel ou par des raisons pécuniaires, soit par un impératif de consolidation de connaissances, le troisième groupe composé de 5 interviewés est guidé dans sa démarche par une autre raison non moins essentielle.

En effet, nos cinq interviewés sont attirés dans leur démarche par la recherche de titres académiques et de prestige liés à l'appartenance à un cadre universitaire.

[249] Entretien réalisé le 24 novembre 2012

Elise (femme, 46 ans) :

> « pour dire vrai, moi j'aime les petits enfants, j'aime leur proximité, être prêt d'eux me donne un plaisir que je n'arrive pas à décrire. Cela veut dire que je suis une saine militante de l'enseignement de base qui s'offre ces occasions inouïes. Par conséquent, mon engagement en formation n'a pas pour objectif de m'éloigner de cette passion. Toutefois, je justifie mon engagement universitaire par l'envie d'acquérir des parchemins universitaires. Quand j'entends souvent autour de moi des collègues dire qu'ils ont une licence, une maitrise, un DEA, un master ; ou quand j'entends certaines personnes se présenter en disant qu'elles sont docteurs en ceci ou cela, j'avoue que je suis impressionnée. Aussi, j'ai décidé de reprendre mes études universitaires à cette fin. Mon plus grand souhait est qu'un jour je puisse me présenter en disant par exemple: « Elise…, institutrice à…licenciée en, maitrise en ou pourquoi pas docteur en…. » Vous m'en voyez ragaillardie (éclats de rire). Avouez que ça fait du bien d'entendre ça, ça vous donne la force et la joie de vivre. Je ne pourrai pas m'en passer. Je crois que je suis bien passionnée par les titres universitaires, c'est source de bonheur pour moi. Mon option peut surprendre mais je ne vois pas le bonheur en termes d'immobiliers, de mobiliers, de portefeuilles bancaires, mon bonheur pour moi c'est d'être bien dans mon corps. Et ce qui peut m'amener à être bien dans mon corps, c'est ce qui peut concourir à la réalisation de mes ambitions dont en entre autres ici les diplômes académiques. Je suis déjà en année de licence et je peux dès maintenant me présenter en disant : Elise, DEUG II psycho. Je suis convaincue que je réaliserai mon rêve. »

Elise, est en deuxième année de psychologie et entend poursuivre ses études pour se voir un jour affublée de titres universitaires. Notre interviewée, passionnée des milieux d'enfants est aussi attirée par les titres académiques. Aussi, si elle n'entend pas mener une carrière en dehors du milieu éducatif, elle est cependant déterminée à ajouter une qualification académique à son cursus. Aussi, la recherche des titres constitue la motivation principale de son engagement à l'université en situation de formation.

Martin (homme, 53 ans) :

> « je suis ainé d'une famille de 3 enfants, je me suis engagé très jeune dans l'enseignement de base pour des raisons de famille. Mes cadets grâce à mon soutien ont pu gravir les échelons et sont aujourd'hui des cadres supérieurs : un professeur agrégé et un attaché de recherche. Vous voyez, je suis bien entouré d'intellectuels de très haut niveau. Quand j'échange avec mes frères ils ont certes du respect pour moi du fait du droit d'ainesse et de ce que j'ai représenté et représente encore pour eux en certaines circonstances. Mais je ne peux m'empêcher d'être admiratif de leurs connaissances variées et de leur culture intellectuelle pointue. Et puis, quand on se déplace ensemble, quand ils viennent me voir je suis chaque fois empressé de les présenter à mes collègues : « je vous présente mes frères : Paul, docteur en droit, professeur agrégé à l'université de…Jean-Luc, docteur en linguistique, attaché de recherche… ». Vous voyez comment c'est valorisant pour moi de les présenter de la sorte. Par contre quand je me retrouve dans leur milieu, la présentation est « je vous présente Martin notre ainé, il est instituteur à… » et à mon tour « Martin je te présente …le docteur X…le docteur P….le Professeur Z… ». ça peut paraitre anodin mais c'est représentatif à mes yeux de mon niveau de culture et tout, vous voyez…mais ce qui me marque en outre, c'est les entretiens dans leur milieu professionnel ou en présence de leurs collègues et amis. Je suis évidemment attiré par ces titres qui donnent une certaine image et la qualité des échanges dans ce milieu. C'est sans doute la raison qui me pousse à reprendre les études à l'université, pas forcément pour arriver à leur niveau mais pour avoir un minimum et me valoriser un peu … »

Malgré un âge relativement avancé, Martin ne perd pas espoir de décocher des titres académiques. Notre interviewé a été motivé dans sa démarche par sa proximité avec le milieu intellectuel et universitaire. En comparaison avec son propre milieu professionnel, l'interviewé qui ne compte pas quitter son poste d'instituteur est toutefois déterminé à poursuivre des études à l'université. Aussi, prétend-il :

> « je suis souvent interrogé par certains collègues qui ne comprennent pas ma démarche. Ils sont surpris que malgré mon âge selon eux je sois encore à m'emmerder pour des études dont ils ne voient pas d'intérêt. Je les comprends,

nous ne fréquentons pas les mêmes milieux. Je suis déterminé à atteindre mon objectif, c'est-à-dire avoir le plus haut diplôme possible tant que j'ai la santé ».

Dans leur démarche, Elise et Martin affichent en commun la recherche dans l'immédiat l'obtention. Cependant, si les motifs liés à la profession et à la carrière ne sont pas expressément mentionnés, ils ne semblent pas non plus systématiquement objectés.

Fulgence (homme, 57 ans) :

« j'ai toujours été passionné par les métiers du droit. Malheureusement après le BAC, alors que j'étais en première année de droit à l'université, je n'ai pas eu la possibilité de poursuivre mes études ayant perdu presqu'au même moment mes deux parents. Alors je me trouvais subitement responsable car j'avais en charge mes 3 jeunes frères. C'est ainsi que je me suis retrouvé enseignant du primaire et affecté à Loropéni. Pour prendre en charge mes frères, j'ai été obligé de me marier jeune. C'est autant de raisons qui ne m'ont pas permis de reprendre vite mes études supérieures. Aujourd'hui tous mes frères sont devenus des responsables et mes propres enfants sont grands. Me revoilà donc dans mes rêves d'adolescent. Je suis en troisième année d'études juridiques. J'avais hâte depuis ce temps de retrouver le campus et surtout mes cours de droit. J'ai toujours admiré le milieu universitaire et le fait de le retrouver me comble de plaisir. Je vais à la retraite dans quelques mois et c'est l'une des passions qui me restent. Je compte m'y consacrer et tant que j'aurai les moyens je fréquenterai toujours ce milieu.»

Fulgence à quelques temps de la retraite est de retour à l'université pour assouvir sa soif de connaissances juridiques. Ayant arrêté très tôt ses études pour des raisons de famille, il n'a pas hésité à les reprendre dès que le temps et les moyens l'ont permis. Passionné des études juridiques et du cadre universitaire, notre interviewé se dit très heureux de voir se réaliser son vieux rêve.

Assana (femme, 44 ans) :

« Mon père était gardien à l'université. Quand j'allais le voir encore petite, j'étais animée d'admiration pour les étudiants et tout ce beau monde que je regardais comme de grands savants. J'avais très envie d'y fréquenter quand j'allais grandir. Malheureusement mon rêve ne s'est pas réalisé. A la retraite de mon père, j'ai perdu tout contact avec ce milieu. Après le BEPC, j'ai intégré l'enseignement de

base en tant qu'institutrice. Depuis, je n'ai pas perdu espoir d'évoluer dans un environnement universitaire. Cette année la chance m'a souri, j'ai été affectée à proximité d'une université et j'e viens de réussir au test d'entrée à l'université en lettres modernes. Je peux dire que mon vœu a été exaucé. Je retrouve après des années le campus et mieux j'y suis étudiante. Mon ambition est certes de me former mais surtout de profiter de ce cadre qui a toujours focalisé mes rêves. »

En effet, alors qu'elle venait y voir son père quand ce dernier travaillait à l'université, Assana a été très tôt impressionnée par l'animation, l'ambiance du campus. Aussi, naquit en elle l'envie de poursuivre des études supérieures quand elle serait grande en vue d'évoluer dans cet environnement qu'elle idolâtre. A 44 ans, Assana voit son rêve se concrétiser. En effet, suite à son succès au test d'entrée à l'université, elle vient d'intégrer le « temple du savoir » et pense profiter au maximum durant sa formation à l'université.

Michel (homme 52 ans) :

« Je suis devenu enseignant par amour pour le métier mais franchement, il m'arrivait de regretter quelques fois. Je regrettais parce j'aurai pu étudier à l'université avant d'embrasser ma carrière d'éducateur. Quand j'étais très jeune au village, nous avions beaucoup d'admiration pour nos enseignants. Ils étaient tout parfaits pour nous. Ce souvenir m'a certainement influencé dans mon choix. J'ai poursuivi mon cursus scolaire jusqu'au lycée. Après le baccalauréat, j'avais le choix entre aller poursuivre les études à l'université Ouagadougou ou aller directement comme instituteur pour éduquer les enfants. Moi j'ai choisi d'être instituteur. La plupart des camarades qui ont poursuivi leurs études à l'université sont des docteurs, enseignants au supérieur ou des chercheurs. Je suis impressionné par leurs titres. Je voudrais moi aussi avoir un bon diplôme académique non pas pour des raisons de carrière car je suis au bout du rouleau. Mais surtout pour des raisons de prestige et d'image, juste ressembler à mes camarades.»

Michel, notre dernier interviewé semble complexé. Il reprend ses études à l'université pour acquérir des diplômes académiques et ressembler à ses camarades d'enfance. Il regrette encore que la vie ne lui ait pas donné plus tôt la possibilité de faire ce qu'il est en train d'entreprendre aujourd'hui. Toutefois, notre interviewé est déterminé à réussir aux examens et à obtenir des diplômes universitaires objets de son engagement.

Conclusion

Dès 1987, un rapport de l'OCDE soulignait qu'au niveau international, « la demande d'études supérieures des adultes est aussi diverse que les motifs qui la suscitent et qui vont de toutes sortes de considérations d'ordre professionnel au désir de s'instruire et de se cultiver en général. Un certain nombre de raisons économiques et sociales contribuent pour une part importante, à créer ou à accroitre cette demande »[250]. La reprise de formation universitaire par les enseignants du primaire du Burkina Faso obéît à ces principes. En effet, l'analyse des données empiriques recueillies à travers les supports habituels que sont les questionnaires et les entretiens semi-directifs révèlent que l'engagement en formation universitaire des enquêtés répond dans un premier temps à un impératif d'ordre professionnel, c'est-à-dire le souci d'améliorer leur carrière ou leur possibilité de trouver un nouvel emploi. Toutefois, le désir de se cultiver et de s'épanouir, ainsi que des motifs liés au plaisir personnel apparaissent dans les propos des enquêtés. Il convient de noter suite à l'analyse des entretiens que les plus jeunes (en dessous de 40 ans) sont les plus mobilisés par les raisons de nature professionnelle en rapport avec la carrière. En revanche, les plus âgés (plus de 45 ans) se positionnent sur des motifs de plaisir personnel. Cela donne à supposer que plus les enseignants sont jeunes plus leurs motifs d'engagement en formation à l'université sont orientés vers des raisons de carrière et de promotion professionnelle. Moins ils sont jeunes plus leur engagement est dominé par un besoin intime d'élévation intellectuelle et culturelle.

[250] HUGUES Lenoir, Université, Education permanente et initiative individuelle, in Initiative individuelle et formation, dir. Fabienne BERTON et al. L'Harmattan, 2004, p. 254

Chapitre X : Interprétation des résultats

La détermination des adultes à s'engager et à poursuivre la formation a été, ces dernières années l'objet de plusieurs recherches. Si certaines de ces études se sont intéressées à la perception de compétence (Bandura, 1997), ou encore au projet (Nuttin, 1980) ; CARRE (2002), BOUTINET (1996) et bien d'autres se sont intéressés à la dimension motivationnelle de l'engagement.

Pour F. BERTON et al., : « L'initiative individuelle n'existe pas et n'a pas de sens à l'état pur, elle est l'expression de tension entre contrainte et autonomie qu'il s'agit de mieux spécifier à travers ce qui forme les raisons d'agir des personnes : les processus de mobilité, les rapports au travail, les projets …la formation n'a en effet de sens pour les individus que si elle leur apporte quelque chose sans que ce quelque chose soit obligatoirement défini au préalable : l'analyse du rapport à la formation est ainsi indissociable de la relation que l'individu a avec le travail, des projets personnels qu'il peut construire, des processus d'orientation professionnelle, des phénomènes de mobilité généraux… »[251]. Il en découle que la formation, loin d'être un objectif en soi, constitue bien au contraire un moyen pour l'atteinte des objectifs envisagés par les sujets.

Dans le présent chapitre, il s'agira, dans un premier temps, de soumettre les résultats de notre recherche à la lumière du modèle de CARRE et des conclusions de BOUTINET. Cette démarche vise à valider le processus motivationnel de l'engagement en formation continue universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso. A cette fin, nous tenterons un rapprochement entre les données que nous avons recueillies et les résultats des expériences menées par ces deux chercheurs.

En outre, si nos résultats nous font constater à l'image des théories pionnières que nos s'enquêtés vont en formation à l'université pour plusieurs et non pour une seule raison, la redondance du motif identitaire auprès des autres motifs identifiés retient notre attention tout au long du processus. Nous tenterons de comprendre dans un second temps les raisons de cette constance.

[251] BERTON F et al., Initiative individuelle et formation, l'Harmattan, Paris, 2004, p.20

I. Les motifs de reprise de la formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso : de la démarche de BOUTINET au modèle de CARRE

Les travaux de S. BALMACEDA (2005), J. NUTTIN (1980,1987), L. FOND-HARMANT (1996), G. VERTONGEN (2009), M. LECOURE (1998) et biens d'autres portent un éclairage intéressant sur les processus qui ont pu déterminer la décision de reprendre les études par les sujets adultes. Toutefois, la démarche de BOUTINET d'une part et celle de CARRE d'autre part, nous semblent d'un apport fondamental. En effet, ces deux approches s'adossent à des recherches antérieures pour développer leurs propres expérimentations. Cette démarche aboutit à un résultat de grand intérêt scientifique (biens de recherches dans le domaine de nos jours se réfèrent à leurs conclusions).

De ce qui précède, nous soumettrons notre analyse aux conclusions des travaux de CARRE et BOUTINET en ce qu'elles semblent représentatives de l'essentiel des théories liées au processus motivationnel en rapport avec l'engagement, c'est-à-dire, de la première expression d'intention jusqu'au démarrage réel de l'action de formation des adultes.

I.1. Les motifs de reprise de la formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso et le modèle de CARRE

La motivation est un déterminant majeur du rapport à la formation des adultes. A l'occasion d'une recherche sur l'engagement en formation des adultes, CARRE (2002) parvient à l'élaboration d'un schéma descriptif des orientations et des motifs d'engagement en éducation des adultes. Nous tenterons d'identifier sur l'échelle de CARRE, les motifs qui guident la démarche individuelle des enseignants du primaire du Burkina Faso en retour en formation à l'université. Mais avant, que comprend le modèle CARRE ?

I.1.1. Du modèle de CARRE

Dans la perspective d'appréhender les motifs d'engagement des adultes en formation, Philippe CARRE mène une étude qui aboutira en 2002 à la conclusion que ces derniers s'engagent rarement en formation pour une seule raison. « Plusieurs motifs selon CARRE entrent en général dans une combinaison singulière. Ils sont également contingents : ce ne sont ni des « traits » ou des caractéristiques stables de la personnalité, ni des dimensions permanentes du rapport individuel à la formation, mais des expressions du rapport du sujet à un certain projet de formation, dans une certaine situation, à un moment donné de sa vie. Ils sont enfin évolutifs: leur nombre, leur importance, leur articulation changent dans le temps, en

fonction de l'histoire de la personne, de son « vécu » et de son rapport à l'objet de formation. »[252]

De ces conclusions, CARRE identifie dix motifs d'engagement en formation des adultes qu'il répartit en quatre orientations motivationnelles : intrinsèque, extrinsèque, vers l'apprentissage et vers la participation.

Les dix motifs de CARRE renferment les principes suivants :

1. le motif épistémique est relatif à l'appropriation des connaissances, des savoirs en rapport avec leur mobilisation ou de leur renforcement. En cela, de l'avis de CARRE, le simple fait de s'engager en formation, de fréquenter une institution de formation constitue déjà une source de plaisir, un motif de satisfaction.

2. le motif socio-affectif se rapporte au besoin affectif du sujet. Le sujet s'engage en formation dans l'espoir de nouer des contacts et il faudra en cela que la formation soit une occasion d' « échanges avec d'autres, permette de développer des relations nouvelles, de s'intégrer à un groupe… »

3. le motif hédonique porte, lui, sur l'ambiance dans l'environnement de la formation. Le sujet s'intéresse ici à la formation du fait entre autres du confort du cadre, des moyens et outils utilisés. Son intérêt porte plutôt sur la forme de déroulement de la formation que sur son contenu.

4. le motif économique se rapporte au gain direct ou indirect, financier ou matériel qui découlera de la formation. Le sujet prend part à la formation dans un but purement matériel, afin d'obtenir des avantages économiques (primes ou allocations de recherche à l'emploi pour les chômeurs, augmentation de salaire pour les employés...).

5. le motif prescrit est relatif à une injonction extérieure. Le sujet ne s'engage pas de lui-même mais sur injonction ou la recommandation d'une tierce personne.

[252] P. CARRE, *Motivation et rapport à la formation* in Traité des sciences et des techniques de la formation, dir. Philippe CARRE et Pierre CASPAR, Dunod, Paris , 2004, p.292

6. le motif dérivatif repose sur l'envie du sujet de fuir une situation désagréable au sein de son milieu de travail. Aussi, s'engage-t-il en formation pour ne plus avoir à affronter cette situation.

7. le motif opératoire professionnel ; dans la perspective d'améliorer ses pratiques professionnelles, le sujet, selon les principes du motif opératoire professionnel, s'engage en formation afin d'acquérir des compétences nécessaires à la réalisation d'activités sur le champ de son travail qu'il investira directement dans son emploi

8. le motif opératoire personnel ; tout comme dans le cas du motif opératoire professionnel, le sujet vient en formation pour acquérir des compétences nécessaires mais utilisables en dehors du service

9. le motif identitaire ; il s'agit dans ce cas de figure pour le sujet de mobiliser des compétences en vue de réhabiliter ou de redorer son image. Il s'agit d'un motif qui à travers le maintien ou la transformation du statut social, professionnel, vise la reconnaissance de l'environnement et la valorisation de l'image de soi

10. le motif vocationnel porte sur l'orientation professionnelle, la gestion de la carrière, la recherche d'emploi parallèlement à son caractère économique, opérationnel ou identitaire. Il s'agit pour le sujet de se doter des compétences nécessaires à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, à son évolution ou sa transformation.

Tableau 38 : Les motifs d'engagement en formation de Philippe CARRE

	Orientation vers le contenu, l'apprentissage	*Orientation vers la participation*
Orientation intrinsèque	Epistémique	Socio-affectif Hédonique
Orientation extrinsèque	Opératoire professionnel Opératoire personnel Vocationnel	Economique Contraint, prescrit Dérivatif Identitaire

De ces motifs et quand on se réfère à l'orientation vers l'apprentissage/vers la participation, on constate que 4 motifs relèvent de l'apprentissage (opératoire professionnel, opératoire personnel, vocationnel et épistémique) et 6 de la participation (identitaire, dérivatif, prescrit, économique, socio-affectif, hédonique). Quand on se réfère à l'orientation intrinsèque/extrinsèque, 3 motifs relèvent de l'orientation intrinsèque (épistémique, socio-affectif, hédonique) et 7 sont extrinsèques (opératoire professionnel, opératoire personnel, vocationnel, identitaire, dérivatif, prescrit, économique).

I.1.2. Les motifs d'engagement des enseignants du primaire en formation universitaire et la théorie CARRE

En rappel, notre enquête nous a orientés vers trois centres d'intérêt. Ainsi, pour commencer, nous nous sommes intéressé à comprendre quelle est l'importance de façon générale de la formation continue universitaire selon les enseignants du primaire pour qu'ils tiennent tant à s'y engager. Puis, réalisant que cet intérêt s'orientait plutôt vers la volonté d'amélioration et de changement, nous nous sommes intéressé ensuite à comprendre quel est l'impact d'une part de la formation universitaire sur le changement professionnel et d'autre part sur le changement personnel des enseignants concernés à leur avis.

a. De l'intérêt de la formation à l'université

Au titre de l'intérêt de la formation à l'université, les données de l'enquête nous conduisent à nous intéresser aux aspects relatifs à « l'acquisition et consolidation des connaissances et des compétences », à « l'acquisition des parchemins ou titres de capacités du supérieur », à « la possibilité de nouer des contacts » et à » la perspective d'évolution dans la carrière ».

Si le volet « acquisition des parchemins ou titres de capacités du supérieur », « possibilité de nouer des contacts » et à « perspective d'évolution dans la carrière » se rapportent respectivement aux motifs vocationnels, socio-affectifs et vocationnels et identitaires, « l'acquisition et consolidation des connaissances et des compétences » quant à lui, se trouve à cheval entre les motifs épistémique, opératoire professionnel et opératoire personnel.

L'analyse de la hiérarchie des motifs émergents indique ici que les enseignants du primaire en situation, en quête ou en fin de formation universitaire sont guidés par l'intérêt que représente cette formation supérieure. Cet intérêt porte en priorité sur le groupe de motifs épistémique, opératoire-professionnel et opératoire-personnel, soit un taux de 43,40%. Toutefois, à ces

motifs, se joignent ceux relatifs aux raisons vocationnelles et identitaires, 22,82% ; socio-affectifs, 18,79% et vocationnelles pures 14,99%.

Prenant en compte l'ensemble de ce résultat, nous constatons que nous sommes en présence de 6 motifs de la grille de CARRE. Ainsi, nous référant à l'orientation intrinsèque/extrinsèque nous sommes en présence de 2 motifs intrinsèques (épistémique et socio-affectif) et de 4 motifs extrinsèques (identitaire, opératoire-professionnel, opératoire-personnel, vocationnel). Sur l'axe apprentissage/participation, nous sommes en présence de 4 motifs relatifs à l'apprentissage (épistémique, opératoire-professionnel, opératoire-personnel, vocationnel) et 2 motifs relatifs à la participation (socio-affectif et identitaire).

De l'analyse de ces résultats, nous constatons que les motifs hédonique, économique, contraint ou prescrit et dérivatif sur l'échelle de CARRE ne sont pas présents.

b. L'apport de la formation continue à l'université dans le changement du comportement professionnel

Fort du degré d'émergence du motif opératoire-professionnel et de celui opératoire-personnel (lors de l'enquête préparatoire), nous avons estimé intéressant d'éclairer davantage les déterminants professionnels et personnels de l'engagement en formation continue universitaire des enseignants du primaire.

Au titre de l'approche professionnelle et tels que les résultats le montrent plus haut, notre attention a porté sur l'apport de la formation continue universitaire sur « l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants concernés», « l'apport à leurs aptitudes professionnelles », « la contribution à la diversification de leurs compétences », « la possibilité qu'elle leur offre de changer de métier ».

Soumis à la modélisation de CARRE, on constate en outre que les principaux motifs pour lesquels, en terme d'apport professionnel, les enseignants du primaire du Burkina Faso s'engagent en formation continue reposent une fois de plus essentiellement sur 3 motifs que sont : opératoire-professionnel, identitaire et vocationnel.

c. De l'apport de la formation continue à l'université dans le changement personnel

La recherche sur l'apport de la formation continue universitaire sur le changement personnel des enseignants du primaire nous a orientés sur 4 pistes principales. Il s'agit respectivement des variances relatives à la promotion personnelle « *Permet d'avoir un métier plus valorisant »,* à l'image de soi «*Permet de valoriser mon image »,* aux avantages pécuniaires « *Permet d'améliorer mon revenu »* et à la culture personnelle « *Permet de me mettre au même niveau que mes collègues ».*

L'analyse de ces variances nous laisse constater sur l'échelle des motifs de CARRE qu'en ce qui concerne l'impact de la formation continue universitaire sur le changement personnel, les motifs vocationnel, identitaire et économique guident l'engagement des enseignants du primaire du Burkina Faso.

L'analyse des déterminants d'engagement en formation continue universitaire des enseignants du primaire au Burkina Faso fait ressortir sur l'échelle de CARRE, 7 motifs essentiels. Le besoin de s'approprier des connaissances (motif épistémique), de nouer de nouveaux contacts (motif socio-affectif), d'acquérir des connaissances en vue d'une reconnaissance de l'environnement et l'image sociale de soi (motif identitaire), d'acquérir des connaissances en vue de s'adapter à des changement ou de perfectionner des pratiques (motif opératoire professionnel), le besoin d'acquérir des compétences dans un but d'action concret et précis (motif opératoire personnel), le besoin d'acquérir des compétences en vue d'une orientation professionnelle ou la gestion de la carrière (motif vocationnel) et enfin le besoin d'avantages matériels ou pécuniaires (motif économique) sont au centre de la recherche individuelle de formation universitaire de ces enseignants.

Aussi, prenant en compte l'orientation intrinsèque/extrinsèque, nous pouvons à cette étape dire que les enseignants du primaire du Burkina Faso s'y engagent pour 2 motifs intrinsèques (épistémique, socio-affectif), et 5 motifs extrinsèques (identitaire, opératoire professionnel, opératoire personnel, vocationnel, économique). En ce qui concerne l'orientation sur l'apprentissage/sur la participation, 4 déterminants sur l'apprentissage (épistémique, opératoire professionnel, opératoire personnel, vocationnel) et 3 (identitaire socio-affectif et économique) sur la participation guident leur démarche.

Tableau 39 : Motifs d'engagement sur la base du changement personnel

	Orientation vers le contenu, l'apprentissage	*Orientation vers la participation*
Orientation intrinsèque	Epistémique	Socio-affectif
Orientation extrinsèque	Opératoire professionnel Opératoire personnel Vocationnel	Identitaire Economique

De tout ce qui précède, il convient de rappeler que l'étude de CARRE porte sur une population variée. En effet, elle est composée d'adultes inscrits en formation professionnelle, dans des entreprises et des lieux de formation non universitaires tout comme d'apprenants du cadre universitaire[253] (notamment le Centre Université-Economie d'Education permanente) de l'Université des sciences et Technologies de Lille).

Des recherches qui ont porté sur notre champ d'investigation c'est-à-dire le milieu universitaire, deux études retiennent notre attention :

- Suite à une étude menée sur des ARE[254] universitaires, Henry et Basile (1994) relèvent cinq motifs principaux affectant la décision de s'inscrire en formation : un intérêt général pour la formation, des raisons professionnelles, la rencontre d'autres personnes la distraction et enfin un changement personnel majeur.
- Gil VERTONGEN et al. à l'issue d'une étude menée sur 300 adultes en reprise d'études supérieures (composés de travailleurs et de demandeurs d'emploi) dans trois universités belges dans la perspective de la validation des motifs d'engagement de CARRE aboutit à la conclusion que les ARE universitaires ne s'engagent pas pour des motifs dérivatifs et prescriptifs. Des huit motifs confirmés, (VERTONGEN et al., 2009) note la prédominance des motifs épistémiques, identitaires, vocationnels et opératoire-professionnels.

Toutefois, il convient de relever que les échantillons de ces deux études proviennent souvent de milieux professionnels variés combinés avec des demandeurs d'emplois. Ce qui diffère de

[253] Le Centre Université-Economie d'Education permanente est un Institut dépendant de l'Université des sciences et Technologies de Lille
[254] Adultes en reprise d'études

notre population qui apparait relativement homogène (tous les enquêtés étant des enseignants du primaire du Burkina Faso) même s'il convient de noter une différence notamment en termes de niveau et de diplômes.

A l'image des conclusions de VERTONGEN et al. qui ont travaillé sur la validation de l'échelle de CARRE, nous notons en ce qui concerne notre public et contrairement à CARRE que les motifs dérivatifs et prescriptifs ne sont pas pertinents chez les enseignants du primaire en reprise de formation à l'université au Burkina Faso. En outre à la différence de VERTONGEN et al. (2009) et CARRE(2001) nous relevons que le motif hédonique est également marginal, du moins, en ce qui concerne notre public.

Cela indique que les enseignants du primaire en reprise de formation universitaire sont guidés entre autres dans leur démarche par des raisons de promotion professionnelle, d'image de soi, de renforcement de compétence ainsi que de raisons économiques. Ainsi, dans la hiérarchie des motifs, les motifs épistémiques (relatifs à l'appropriation des connaissances, des savoirs en rapport avec leur mobilisation ou leur renforcement) disputent la première place aux motifs vocationnels (relatif à l'orientation professionnelle, la gestion de la carrière, la recherche d'emploi).

Les motifs économiques (se rapporte au gain direct ou indirect, financier ou matériel qui découlera de la formation) et identitaires (il s'agit dans ce cas de figure pour le sujet de mobiliser des compétences en vue de réhabiliter ou de redorer son image), qui apparaissent hiérarchiquement à la troisième et quatrième place ne sont pas sans intérêts réels pour les enseignants du primaire du Burkina Faso.

Enfin, les trois motifs restants : socio-affectifs (se rapportant au besoin affectif du sujet), opératoire professionnels et opératoire personnel bien que réguliers comme justificatifs de reprise de formation universitaire des interviewés sont toutefois moins forts que les premiers.

I.2. Les motifs de reprise de la formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso à la lumière du modèle de BOUTINET

Dans un article intitulé « l'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation », Jean-Pierre BOUTINET (1996) décline une approche théorique des motifs déclencheurs du l'engagement en formation des adultes. Nous procéderons à l'analyse de la théorie de BOUTINET et verrons en quoi elle contribue à l'éclairage du processus de reprise de formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso.

I.2.1. De la théorie de BOUTINET

Jean-Pierre BOUTINET (1996), partage le principe de la pluralité des motifs d'engagement en formation des adultes. Ainsi, il avance que « l'engagement dans un processus de formation, comme il en va pour toute décision existentielle, renvoie l'adulte à un faisceau inextricable de causes et de motifs. Les causes identifiables en termes de variables de détermination vont tendre à contraindre et à préformer la décision, voire à réduire cette dernière à un simple formalisme.»[255]

Ainsi, pour cet auteur un adulte ne s'engage pas en formation pour un motif mais pour plusieurs raisons.

A cet effet, BOUTINET[256] propose un modèle composé de trois types de motifs :

- Les motifs situationnels : ils relèvent de la motivation extrinsèque et sont faits de contraintes de situation identifiées comme incontournables et prédéterminant les choses.
- Les motifs intériorisés : ils se rapportent aux contraintes intériorisées et transformées en défis personnels ; ils caractérisent une motivation internalisée qui renvoie à différentes natures mais concernent tous l'histoire personnelle de l'intéressé, à son monde de familiarité, ses centres d'intérêt et ses aspirations.
- Les motifs personnels : ils renvoient aux contraintes personnelles liées à des enjeux attachés à l'histoire de l'individu et relèvent de la motivation strictement intrinsèque.

Entre ces différents niveaux de motifs, Jean-Pierre BOUTINET prétend que des glissements peuvent s'opérer en cours d'action. « Les motifs invoqués s'enracinent finalement dans l'un ou l'autre, voire dans l'un et l'autre des registres que nous venons de rappeler : celui intérieur de l'histoire personnelle et de l'expérience qui questionne, celui extérieur de la situation environnante qui met dans un état de stimulation ou de contrainte. Ces deux registres psychologiques peuvent laisser place à un registre intermédiaire fait d'une internalisation de la situation environnante sollicitant l'histoire personnelle.»[257]

---

[255] BOUTINET J-P., *L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation* in EDUCATION PERMANENTE n° 136/1998-3, p.94.

[256] Idem, p. 96.
[257] Idem .

I.2.2. Les déterminants de l'engagement des enseignants du primaire du Burkina Faso et le modèle BOUTINET

De ce qui précède, l'engagement en formation continue universitaire des enseignants du primaire trouve son fondement dans la thèse défendue par BOUTINET en ce que les déterminants d'engagement se trouvent dans les trois lignes dégagées.

En effet, de l'interprétation précédente il ressort que l'engagement des enquêtés s'accommode avec deux motifs intrinsèques (épistémique et socio-affectif) et cinq motifs extrinsèques (opératoire professionnel, vocationnel, identitaire, économique, opératoire personnel) sur l'échelle de CARRE.

Les motifs situationnels du modèle de BOUTINET qui trouvent leur fondement de la motivation extrinsèque se voient représentés par les déterminants professionnels, vocationnels, identitaires, économiques, opératoire personnels identifiés dans les raisons de reprise de formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso. En outre, les motifs liés à des enjeux attachés à l'histoire de l'individu et relevant de la motivation strictement personnelle chez BOUTINET sont également validés à travers les déterminants épistémiques et socio-affectifs retrouvés dans le processus motivationnel d'engagement en formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso.

Si les deux motifs (situationnels et personnels) du modèle de BOUTINET se trouvent clairement validés dans notre recherche, il convient de relever que les motifs intériorisés n'apparaissent pas dans notre approche comme motifs à part entière mais comme déterminants combinatoires que nous retrouvons dans les deux premières typologies.

En effet, si les motifs intériorisés sont caractérisés par des déterminants qui renvoient entre autres à l'histoire personnelle de l'intéressé, à son monde de familiarité, ses centres d'intérêt et ses aspirations, dans le cas particulier de notre recherche, ces caractéristiques se trouvent disséminées dans les autres motifs organisés autour des déterminants situationnels et personnels.

Pour ce qui nous concerne, qu'ils soient intrinsèques ou extrinsèques, l'engagement en formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso renvoie toujours au vécu et aux aspirations de l'intéressé. Qu'ils soient situationnels ou personnels, la finalité de l'engagement est de permettre à l'intéressé de « re-trouver » l'équilibre envisagé pour son bien-être et sa satisfaction personnelle.

Ces motifs apparaissent de façon significative selon qu'on se réfère aux variables du questionnaire ou au discours à l'occasion des entretiens semis-directifs. Toutefois, ils ne s'excluent pas. A travers les discours, on constate qu'ils cohabitent ou se complètent pour donner davantage de force d'engagement à l'intéressé. Ce qui confirme les tendances des recherches de ces dernières années BOUTINET (1991), Boltanski et Thévenot (1991) CARRE (1998, 2002) qui postulent que les adultes en reprise de formation ne sont pas seulement tributaires d'un seul motif mais d'une pluralité de motifs entre lesquels peuvent s'opérer des glissements pour donner davantage de forces et de dynamique à l'engagement.

II. L'identité comme socle de l'engagement

Plusieurs déterminants motivent le retour en formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso. Toutefois, l'analyse des propos des interviewés laisse transparaitre entre autres, le besoin de reconnaissance sociale comme raison majeure pour ces adultes en reprise de formation universitaire.

En effet, nous référant à l'image de l'enseignant du primaire burkinabè que nous avons abordée plus haut, de nombreuses insatisfactions portant essentiellement sur la reconnaissance sociale des instituteurs et leurs corps de métier sont apparues avec force. En effet, jadis glorieuse, l'image sociale de l'instituteur s'est relativement dégradée. Des stéréotypes tels « fainéant, inculte, planqué, dépressif, incompétent, absentéiste, pauvre, malheureux, alcoolique, débauché, etc. » sont attribués à tort ou à raison à l'instituteur sous différents prétextes. Aussi, tout laisse à croire que le métier d'instituteur est me-estimé ou sous-estimé par la société.

De ce qui précède, la reprise de formation universitaire ne serait-elle pas entre autres une recherche de reconnaissance ?

La recherche de reconnaissance s'exprime, selon LIPIANSKY (2002), à plusieurs niveaux. D'abord, le besoin de se sentir exister aux yeux des autres ou recherche de *visibilité sociale,* ensuite, *faire partie du groupe* et avoir sa place, au troisième niveau, le besoin d'approbation ou de *valorisation* (présenter une image positive de soi et la faire reconnaitre comme telle) ; enfin, au quatrième niveau, le besoin d'*individualisation*, d'être reconnu dans son identité propre, dans sa singularité et sa différence.

La réaction des enquêtés vis-à-vis de la formation universitaire traduit un besoin intime de combler un manque, de réparer une image en déperdition, d'inventer une imagée souhaitée.

Pour DUBAR, « C'est bien la crise qui révèle le sujet à lui-même, l'oblige à réfléchir, à changer, à se battre pour 's'en sortir '' et à s'inventer lui-même, avec les autres. L'identité personnelle ne se construit pas autrement »[258]

Le corps des enseignants du primaire du Burkina Faso de l'avis des enquêtés est en crise. La démarche de nos enquêtés traduit une volonté de « re-construire » une identité personnelle au travers de l'identité professionnelle visée à travers une reconnaissance sociale solide.

A cet effet, de l'analyse des propos de nos interviewés, une chose parait certaine. La connexion des motifs identitaires à tous les autres motifs identifiés est évidente et nous amène à déduire, à l'image de VERTONGEN et al. (2009), que quel que soit le motif principal mobilisé par les enseignants du primaire, reprendre une formation universitaire présente toujours un lien plus ou moins important avec la représentation de soi, et plus précisément encore, avec l'estime de soi.

Pour KADDOURI (2002), «Toute offre ou demande de formation est en même temps offre et demande identitaire. » A ce titre, la stratégie identitaire vise à réduire la souffrance ou à maintenir le plaisir.

Dans la perspective de mieux cerner le processus de mise en œuvre de la démarche identitaire, EL HOYEK (2004), dresse le schéma suivant :

Tableau 40 : processus de mise en œuvre de la démarche identitaire

	PROCESSUS d'identification BIOGRAPHIQUE		Processus d'identification RELATIONNELLE	FINALITES
Dimension ONTOLOGIQUE	Id. Visée		Id. pour soi	*Auto-attribution de valeur*
	↓		↓	↓
	STRATEGIES			*Unité cohérence*
	↑		↑	↑
Dimension PRAGMATIQUE	Id. héritée		Id. pour autrui	*Reconnaissance sociale*

[258] DUBAR C., *La crise des identités*, Paris, PUF, 2000, P. 218

De tous ce qui précède, les objectifs pécuniaires, l'amélioration des compétences, les promotions professionnelles et personnelles sont à l'origine de l'engagement en formation continue universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso. Une analyse poussée nous conduit à la conclusion que les enseignants concernés sont guidés dans leur démarche par une raison majeure : la promotion de soi. Cette logique qui, de notre avis, semble plutôt fondé sur le dépassement de soi que la comparaison systématique avec autrui (du fait que la tendance pour les enquêtés est d'améliorer leur propre situation, sans connexion forte avérée avec autrui) fonde davantage à croire que l'attitude des adultes face à la formation est en lien direct avec les représentations identitaires et que la mise en œuvre se traduit par un processus visant à la valorisation et la reconnaissance sociale dont, à notre avis, le schéma de EL HOYEK est suffisamment illustratif.

Conclusion

Les motifs d'engagement en formation ou de reprise de formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso s'inscrivent dans une dynamique de réalisation de projet personnel. Ces projets se traduisent essentiellement sous forme de promotion professionnelle et de valorisation sociale. De l'échelle de CARRE, sept motifs identifiés sont confirmés et validés certifiant ainsi la pluralité d'engagement en formation des adultes.

Des trois motifs du modèle de BOUTINET, seuls les motifs situationnels et personnels sont présents, absorbant de fait les éléments caractéristiques des motifs dits extériorisés.

Aussi, il faut relever que certains motifs qui entrent en ligne de compte sont souvent inconscients, ce qui fait que les enquêtés ne les élucident pas spontanément. Ainsi, dans l'ensemble, les motifs d'engagements en formation continue universitaire des enquêtés affichent un caractère plutôt pluriel. En effet, ils entrent dans une bonne partie des cas dans une combinaison à plusieurs formant ce que CARRE (2001) désigne sous le vocable « bouquet de motifs »

Toutefois, la redondance du motif identitaire au travers des autres motifs indique à quel point la quête de l'identité, fondement de la lutte pour la reconnaissance sociale gouverne la démarche individuelle de retour en formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso.

Conclusion de partie

A l'université, la formation initiale constitue la principale mission et la formation continue occupe une place secondaire. Le mode d'organisation des cours ne permet que difficilement de concilier études et vie professionnelle car moins qu'ailleurs, les contraintes externes sont prises en compte (BERTON et al., 2004). Cette réalité est davantage corrosive dans un pays en voie de développement comme le Burkina Faso où l'université fait face à d'énormes difficultés et la formation continue universitaire reste encore embryonnaire, et mérite de ce fait d'être réorganisée aussi bien du point de vue de sa politique que de sa structuration.

En outre, la fonction d'instituteur au Burkina Faso, est une fonction exigeante et l'engagement en formation ou la reprise de formation universitaire des enseignants du primaire dans ce contexte sont exposés à de multiples aléas. Nonobstant, qu'est-ce qui pousse les enseignants du primaire du primaire du Burkina Faso à s'engager de plus en plus en formation continue à l'université ?

Les résultats de nos investigations nous permettent à cette étape d'apporter une réponse à cette interrogation.

En effet, les conclusions nous renseignent sur le fait que les enseignants du primaire au Burkina Faso, s'engagent en formation continue à l'université pour plusieurs raisons. Au centre de ces déterminants, il convient de noter le souci lié à la carrière, à la promotion professionnelle. En outre, les raisons économiques, vocationnelles gouvernent le retour en formation universitaire des enquêtés. En somme, la perspective permanente de la promotion de soi qui traverse l'ensemble des sept motifs identifiés nous amène à conclure que la problématique de l'identité, la quête identitaire est au cœur de l'engagement en formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso.

Conclusion générale

A l'issue de notre recherche, un consensus se dégage : la formation continue des enseignants du primaire du Burkina Faso est opérationnelle et est diffusée à travers les instances administratives du ministère de l'éducation nationale prévues à cet effet (Conférences pédagogiques, Groupes d'animation pédagogiques, équipes d'encadrement de proximité…). Ces cadres coopératifs de renforcement de compétences sont complétés par des dispositifs distants que sont entre autres la Radio scolaire, la revue ARC etc.

Si les enseignants répondent favorablement à ces formations, leur engagement reste toutefois greffé à leur ambition professionnelle immédiate : réussir à leurs examens théoriques et pratiques. Ce faisant, et à cette étape du moins, la formation continue classique à travers les réseaux prévus à cet effet par le ministère burkinabè de l'éducation nationale est souhaitée et demandée par les enseignants.

Toutefois, cette étape passée, la formation proposée, parfois imposée par le ministère de l'éducation et ses démembrements ne mobilise plus les enseignants. Aussi, la fréquentation de cette instance par les enseignants semble plus dictée par le caractère instruit que par l'engagement libre de ces derniers à se former.

Si les enseignants du primaire du Burkina Faso ne semblent plus motivés à prendre part aux séances de formations organisées à leur attention par leur autorité de tutelle, cela supposerait qu'ils rejettent dans l'ensemble et de façon systématique la formation continue ?

Une enquête auprès de ces derniers ne nous autorise pas à l'affirmer. En effet, en guise de conclusion, nous avons relevé que les répondants (tous instituteurs) sont motivés par les activités de formation continue. Toutefois, il apparait dans les différents propos que les orientations et les dispositions qui leur sont proposées par leur administration ne répondent pas systématiquement à leurs attentes.

Aussi, il est apparu que dans l'ensemble, l'attention des enquêtés est plutôt portée sur les formations universitaires. A cet effet, en décidant de travailler le thème : « L'accès à la formation continue des enseignants du primaire du Burkina Faso et la contribution des universités : les déterminants de la démarche individuelle », nous ambitionnions d'apporter un éclairage aux interrogations suivantes :

- Qu'en est-il de la formation continue dans l'ensemble au Burkina Faso ?
- Pourquoi les enseignants du primaire du Burkina Faso, sont-ils plus portés vers les formations continues universitaires ?
- Que font les universités burkinabè pour accompagner l'envie de se former des enseignants du primaire ?

De l'archéologie des instruments juridiques et autres textes règlementaires, nous aboutissons à la conclusion suivante : la formation continue au Burkina Faso tout comme partout ailleurs est bien récente. Elle est consacrée aux termes de la Loi n°013/98/AN du 28 avril 1998 portant régime applicable aux emplois et aux agents de la fonction publique qui reconnait aux fonctionnaires le droit de se former. Toutefois, cette possibilité n'est pas clairement organisée et encadrée, ce qui de notre avis ne semble pas participer à renseigner convenablement les intéressés sur leur droit de se former.

A l'image d'autres auteurs, CARRE (1998, 2002) et BOUTINET (1996) s'accordent sur un fait : les adultes en reprise de formation sont animés, non pas par un motif mais par plusieurs raisons. Si CARRE identifie dix motifs possibles d'engagement en formation des adultes qu'il répartit en quatre orientations motivationnelles : intrinsèque, extrinsèque, vers l'apprentissage et vers la participation ; BOUTINET quant à lui propose un modèle composé de trois types de motifs. Toutefois, ces deux auteurs se rejoignent quand ils postulent que les adultes en reprise de formation ne sont pas seulement tributaires d'un seul motif mais d'une pluralité de motifs entre lesquels peuvent s'opérer des glissements pour donner davantage de forces et de dynamique à l'engagement.

Pour éclairer les déterminants de l'engagement en formation universitaire des enseignants du primaire au cœur de notre recherche, nous nous sommes (comme indiqué plus haut), adossé aux travaux et aux conclusions de CARRE et BOUTINET. Aux termes de cette analyse, nous parvenons aux résultats suivants :

- De l'échelle de CARRE : des 10 motifs de la théorie de CARRE, nous notons que les motifs dérivatifs, prescriptifs et hédoniques ne sont pas pertinents en ce qui concerne notre public. Ainsi, les enseignants du primaire en formation ou en recherche de reprise de formation universitaire sont guidés dans leur démarche selon l'ordre suivant motifs épistémiques (relatifs à l'appropriation des connaissances, des savoirs en rapport avec leur mobilisation ou de leur renforcement), vocationnels (relatif à l'orientation professionnelle, la gestion de la carrière, la recherche d'emploi), économiques (se rapporte au gain direct ou indirect, financier ou matériel qui découlera de la formation), identitaires (il s'agit dans ce cas de figure pour le sujet de mobiliser des compétences en vue de réhabiliter ou de redorer son image), socio-affectifs (se rapportant au besoin affectif du sujet), opératoire professionnel et opératoire personnel.

- Du modèle BOUTINET : des trois motifs, seuls les motifs situationnels et personnels sont clairement identifiés. Les motifs intériorisés quant à eux, n'apparaissent pas chez les enseignants du primaire du Burkina Faso comme motifs autonomes. Ils sont plutôt affidés aux deux premiers motifs.

La formation continue des enseignants du primaire du Burkina Faso à l'université constitue tel qu'on le constate à la fois une réalité complexe mais dynamique. Ces motifs de reprise d'études sont autant d'indicateurs des préoccupations qui guident nos enquêtés dans leur parcours personnel et professionnel. Dans l'ensemble, des raisons de promotion professionnelle, de renforcement de compétences ainsi qu'économiques sont donc à l'origine de cet engagement. S'il apparait un glissement entre les différents motifs, il convient de mentionner toutefois la persistance du motif identitaire au travers des autres motifs laissant ainsi penser qu'aux côtés des raisons évoquées pour justifier le retour en formation universitaire, la reconnaissance sociale semble au centre de la démarche des enquêtés.

Par ailleurs, si les conclusions de nos recherches sur les motifs de retour en formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso identifient les raisons notamment personnelles et professionnelles comme éléments déclencheurs, nos enquêtés déplorent le manque de politique active de formation continue dans les universités burkinabè. En effet, si nos enquêtés semblent unanimes sur la qualité des contenus des formations, ils s'accordent

également quand ils estiment que les conditions d'accès (liées à l'obtention d'un diplôme universitaire, à l'admission au test spécial d'entrée, à l'admission à un concours ouvrant droit à une formation à l'université) et les conditions de formation ainsi que les conditions d'évaluation sont de loin adaptées à leur position d'adulte en situation de travail.

A leurs yeux, les politiques publiques dans l'ensemble d'une part et les universités d'autre part n'ont pas suffisamment développé toutes les formes de réponses possibles pour favoriser la reprise et la formation universitaire des adultes et plus spécifiquement des enseignants du primaire au Burkina Faso.

Quelles préconisations ?

L'intérêt de la formation continue est connu. Les enseignants du primaire du Burkina Faso dans leur volonté de se former notamment à l'université visent des objectifs précis. Si dans l'immédiat, l'ambition est de satisfaire une préoccupation plutôt personnelle et professionnelle, il est évident et nous l'avons montré qu'en aval cette formation profite à l'institution de l'éducation nationale dont-ils sont originaires du fait d'une amélioration certaine de leur pratique classe. Nonobstant, plusieurs contraintes entachent l'engagement en formation universitaire des enseignants du primaire au Burkina Faso. A ce titre, l'OCDE remarque de façon générale en 1987 « que les freins sont nombreux et que l'absence d'initiative serait dû à certains éléments : coût, manque d'information sur la possibilité de se former à l'université en tant qu'adulte, conditions d'admission trop sévères (absence de baccalauréat), ignorance de possibilités de validation d'acquis, éloignement de pôle, absence d'enseignement à distance ou horaire inadapté, offre non adapté en terme de discipline, manque de temps, absence d'avantages en terme de promotion, opposition de la famille,… »[259]. Dans la perspective d'améliorer l'accès et d'offrir une meilleure formation aux enseignants du primaire dans des conditions favorables et règlementaires, les interprétations des résultats nous amènent à proposer des pistes de réflexion pour une amélioration éventuelle de la formation continue universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso. A cet effet, nous situons nos préconisations à un double niveau : politique et pédagogique.

[259] LENOIR H, Université, éducation permanente et initiative individuelle, Traités des Sciences et des techniques de la formation, dir. CARRE P et CASPAR P, Dunod, Paris, 2004, P. 254

Au niveau de l'administration centrale

Avec la loi du 16 juillet 1971, « les fondements du système français de la formation continue sont désormais jetés : des droits pour les individus et un statut pour les stagiaires, des moyens d'intervention des représentants du personnel et des organisations syndicales, un double financement assuré par l'Etat et par l'entreprise, une organisation administrative de l'Etat construite sur les principes de la concertation avec les partenaires sociaux et sur la coordination interministérielle »[260].

Au Burkina Faso, la loi reconnait aux travailleurs le droit de se former. Toutefois, cette intention parait abstraite. En effet, aucune politique véritable de formation continue des travailleurs n'est adoptée et aucun dispositif règlementaire n'organise ni n'encadre juridiquement une quelconque formation.

En conséquence, il nous semble important au regard de son importance que le législateur burkinabè légifère sur la formation continue des travailleurs. Cette perspective permettra aux acteurs de se situer clairement par rapport à leurs droits et devoirs.

En outre, en ce qui concerne spécifiquement la reprise de formation universitaire des enseignants du primaire, plusieurs pistes peuvent être aménagées. En effet, il est établi que la demande, ou l'engagement en formation universitaire des enseignants du primaire en effectif de plus en plus important est reconnu par le ministère chargé de l'éducation et ses démembrements. Aussi, si des consensus au niveau local (école, CEB, DPENA, DRENA) sont souvent acquis avec la hiérarchie administrative pour faciliter cette démarche, il est avéré que cela se mène sans une base règlementaire. A cette fin, il serait envisageable :

- Qu'en rapport avec le Ministère des enseignements secondaire et supérieur (tutelle des universités), le Ministère de l'éducation nationale encadre cette reprise de formation des enseignants. Ainsi, l'organisation de la formation pourrait prendre en compte le calendrier professionnel des enseignants du primaire ce qui leur permettrait d'assurer leur devoir professionnel et de se former en conformité avec la réglementation.

[260] LUTTRINGER J-M, Droit et institution de la formation, in Traités des Sciences et des techniques de la formation, dir. CARRE P et CASPAR P, Dunod, Paris, 2004, P. 61

- Que le Ministère des enseignements secondaire et supérieur ouvre des universités ou des espaces de formation universitaire de proximité qui comporteraient les formations demandées par les enseignants du primaire dans les régions. Cela éviterait les longs déplacements, les longues absences ainsi que les charges consécutives.

Au niveau des universités

Les dispositifs universitaires ont été pensés pour, en priorité, la formation initiale. LENOIR (2004), estime que depuis 1987, la situation a certes évolué en France, mais, « certaines universités sont mal préparées (encore !) techniquement, pédagogiquement et idéologiquement à l'accueil des publics adultes »[261]. A cet effet, l'OCDE notait dès la fin des années quatre-vingt[262] au plan international « que bien que la demande d'instruction et de formation des adultes ne cesse d'augmenter, nombre d'établissements d'enseignement supérieur sont peu préparés à s'y adapter et à prendre les mesures qui conviennent pour se conformer aux besoins d'instruction et à la situation particulière des adultes »

Au, Burkina Faso, la reprise de formation universitaire des enseignants du primaire fait face aux mêmes difficultés. En vue de les résorber, les solutions suivantes peuvent être envisagées :

- L'ouverture de services d'accueil chargé de la formation continue dans les universités burkinabè. Ces services renseigneraient les enseignants concernés sur les formations disponibles, les conditions d'accès, les perspectives…
- L'assouplissement des conditions d'accès, l'amélioration des conditions de formation et d'évaluation. A cet effet, il serait souhaitable :

✓ que le nombre de places ouvertes au test spécial d'entrée à l'université soit revu à la hausse. Au besoin, que l'admission à ce test donne droit à un « Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires » (DAEU), équivalent au baccalauréat, ce qui permettrait aux lauréats de changer de filière de formation universitaire s'ils le désirent,

[261]LENOIR H, Université, éducation permanente et initiative individuelle, Traités des Sciences et des techniques de la formation, dir. CARRE P et CASPAR P, Dunod, Paris, 2004, P. 257
[262] Cité par LENOIR H, Université, éducation permanente et initiative individuelle, Traités des Sciences et des techniques de la formation, dir. CARRE P et CASPAR P, Dunod, Paris, 2004, P. 257

- ✓ qu'il soit pris en compte l'expérience professionnelle des enseignants en vue d'une validation de leurs acquis pour faciliter leur accès aux diplômes et aux formations supérieures. Ce qui permettrait ainsi d'autoriser le candidat à entrer dans une formation pour laquelle il n'a pas le titre ou diplôme requis ou d'attribuer des unités ou la totalité d'un diplôme.
- ✓ Qu'il soit envisagé la mise en place d'une formation à distance avec une pratique pédagogique adaptée. Cela permettrait aux enseignants d'une même province ou de la même région de s'organiser pour recevoir leur formation sur place.

L'engagement en formation ou la reprise de formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso relève d'une démarche personnelle. En conséquence, ils se retrouvent très souvent seuls à faire face à toutes les charges liées à ce projet. Au regard de l'importance de la requête, il conviendrait qu'il leur soit alloué un appui notamment financier afin de les encourager dans leur démarche qui n'est pas sans intérêt pour l'administration de l'éducation.

Pour terminer, l'une des critiques récurrentes à l'endroit de l'initiative individuelle d'engagement en formation universitaire des enseignants du primaire formulée par la hiérarchie éducative est que, dès l'obtention du diplôme universitaire, les enseignants ont pour objet, professionnellement, d'aller voir ailleurs. Cela s'explique en partie par le fait que leur diplôme n'est pas systématiquement pris en compte pour leur promotion dans leur corps. A cet effet, la valorisation des diplômes universitaires acquis par les enseignants du primaire dans leur corps contribuerait à les motiver à y faire carrière.

Les limites et perspectives de la recherche

L'objet principal de notre recherche était de questionner la démarche individuelle en formation continue universitaire des enseignants du primaire au Burkina Faso et d'en dégager les fondements. En second point, il s'est agi pour nous d'interroger les dispositifs de formation continue en vigueur et, en ce qui concerne notamment les universités, de comprendre les mécanismes en place pour appuyer la demande des instituteurs.

Nous avons tenté d'apporter dans l'ensemble des réponses à ces préoccupations. Toutefois, comme toute recherche en sciences sociales notre approche n'est pas exempte de difficultés.

La formation continue en général et universitaire en particulier semble encore de nos jours le parent pauvre de la littérature scientifique au Burkina Faso. Ce faisant, nous ne disposions pas assez de travaux d'auteurs nationaux pour orienter notre démarche. Aussi, notre fondement théorique s'est adossé essentiellement aux travaux de chercheurs internationaux. Toutefois, l'adaptation de leurs conclusions au cas particulier du Burkina Faso n'a souvent pas été aisée du fait de certaines réalités spécifiques (contexte socio-culturel, politique, public…).

Notre travail constitue une démarche pionnière dans un processus qui a pour but d'éclairer le rapport à la formation continue universitaire des enseignants du primaire au Burkina Faso. Toutefois, nous croyons avoir contribué à enrichir et à systématiser l'état de la connaissance scientifique en ce qui concerne les motifs d'engagement en formation continue à l'université des enseignants du primaire, tout au moins au Burkina Faso.

Cependant, au regard de l'impossibilité de recul nécessaire, les conclusions auxquelles nous sommes parvenues ne nous permettent pas de vérifier la stabilité des conceptions des enseignants dans une perspective longitudinale.

Nonobstant, la richesse des données que nous avons pu recueillir, nous autorise à suggérer des travaux subséquents. A ce titre, plusieurs perspectives de recherche future, s'appuyant sur nos conclusions peuvent être envisagées. Cela permettrait entre autres d'évaluer le caractère évolutif, pluriel et contingent des motifs d'entrée en formation (CARRE, 2002 ; BOUTINET, 1996; VERTONGEN et al. 2009). En outre, il permettrait de confirmer ou pas entre autres, la tendance pour les adultes à abandonner leur parcours de formation avant terme constatée par certains auteurs (BROWN, 2002; KASWORM et PIKE, 1994) ce qui éclairerait davantage sur les facteurs d'abandon ou de persistance.

BIBLIOGRAPHIE

I-Ouvrages

II-Articles

III-Colloques, congrès

IV-Thèses, rapports

V-Documents et actes administratifs

I – OUVRAGES

ASTOLFI J.-P., Le travail d'obstacles en sciences: postures nouvelles d'enseignants et résistances, *Questions de Recherches en Education –1, Le Laboratoire Civiic, Université de Rouen,* Paris, INRP, 1999

BACHELARD G., *La Formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1970

BALANDIER G., l'Etat en Afrique, la politique du ventre, Fayard, Paris, 1989

BARBIER J.-M., La formation des adultes : crise et recomposition, *Questions de Recherches en Education –2, Action et identité : enjeux pour la recherche en formation,* Paris, INRP, 2001

BARRERE A., *Les enseignants au travail,* L'Harmattan, Paris, 2002

BERTON F et al., Initiative individuelle et formation, l'Harmattan, Paris,2004

BEZILLE H., et ASTOLFI J.-P., *Questions de Recherches en Education –1, Le laboratoire Civiic, Université de Rouen,* Paris, INRP, 1999

BOURGEOIS E. et Nizet J. *Apprentissage et formation des adultes.* Paris, PUF, 1997

BOURGEOIS E. et Nizet J. *La dynamique identitaire*. In Bourgeois E. et Nizet J. (Dir). Regards croisés sur l'expérience de formation. pp : 59-80. Paris, l'Harmattan, 1999

BOURGEOIS E. *Projet et engagement dans la formation professionnelle continue* : l'instrumentalité en question. Perspective théorique. In Bourgeois E. et al. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, No 102, pp. 168-183. 2004

BURKINA FASO, *Recueil d'instruments juridiques de l'éducation de base*, MEBA, 2010

CAMILLERI C., *Identité et gestion de la disparité culturelle,* Stratégies identitaires, CAMILLERI C. et al., Paris, PUF, 1990

CARRE P., *De la motivation à la formation* (direction d'ouvrage), Paris, L'Harmattan, 2001, 211 p.

CARRE P., *Motivation et engagement en formation* (direction d'ouvrage), Education Permanente, n°136, 1998, 214p.

CARRE P., CASPAR P. (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, éd. Dunod, 2004

CAUTERMAN M-M, DEMAILLY L. et al. *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* PUF, 1999, Paris

CERI/OCDE, *La gestion de l'innovation dans l'enseignement*, 1970

COMMISSION EUROPÉENNE., *Livre blanc sur l'éducation et la formation : enseigner et apprendre - vers la société cognitive*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995

CONDORCET, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, présentés au nom du comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792, cité par A. Léon (1983). P.189

DELAMOTTE E., Le chef d'établissement et l'aide-éducateur, Questions de Recherches en Education, Le Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen, INRP, Paris, 1999

DEMAZIERE D., *Le Chômage en crise. La négociation des identités de chômeurs de longue durée,* Lille, Presses Universitaires, 1992

DILAX A., Problématique de l'évolution des compétences, *Questions de Recherches en Education –1, Le Laboratoire Civiic, Université de Rouen,*, 1999, INRP, Paris

DOMINICE P. *La compétence d'apprendre à l'âge adulte* : lectures biographiques des acquis de l'expérience. In Dominicé P. et al. Les origines biographiques de la compétence d'apprendre. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education n° 87, pp 1-23. 1999

DOMINICE P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Nouvelle édition, revue et augmentée, Paris, l'Harmattan, 2002

DUBAR C., *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, Editions sociales, 1980

DUBAR C., *La Crise des identités,* Paris, PUF, 2000

DUBAR C., *La Socialisation,* Paris, Armand Colin, 3e édition, 2000

DUBAR C., *la formation professionnelle continue,* Paris, La Découverte, Coll. « Repères », 5ème édition, 2004

DUBAR C., *L'évolution des inégalités d'accès à la formation continue en France (1970-1990)*, La tribune des mémoires et des thèses, n°10, décembre 1992.

DUBAR C., *Formation continue et différenciations sociales*, Revue française de sociologie, 1977, Vol.18(4), pp.543-575

DUMAS L., *Au pied du mur*, extrait de *Notre beau métier* de MACAIRE, F., , Les classiques Africaines, éd. Saint Paul, Paris, *1980*

FABLET D., *La formation des formateurs d'adultes,* L'Harmattan, 2001

FOND-HARMANT, L., Des adultes à l'université, L'Harmattan, 1996

FRETIGNE C., *Une formation à l'emploi ?,* L'Harmattan, 2004

FRETIGNE C., Former et insérer, l'Harmattan, 2008

GARANT M., Scieur P., *Organisation et systèmes de formation,* De Boeck Université, 2002

GIORDAN A., DE VECCHI G., *Les Origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel- Paris, 1987

HONNETH A., *« La lutte pour la reconnaissance »*, Éd. du Cerf, 16 février 2000

HONORE B., *Sens de la formation, Sens de l'Etre*, L'Harmattan, Paris,1990

HUBERMAN M., *La vie des enseignants*, Delachaux et Niestlé, Lausanne – Paris, 1989

KADDOURI M., Innovations et stratégies identitaires des enseignants, ABOU A. et GILETTI M.-J., *Enseignants d'Europe et d'Amérique, Questions d'identité et de formation,* Paris, INRP, 2000

KADDOURI M., Vers une typologie des dynamiques identitaires, *Questions de Recherches en Education –2, Action et Identité,* Paris, INRP, 2001

KANT E., *Réflexion sur l'éducation,* Vrin, 1971

KASTERSZTEIN J., Les Stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités, *Stratégies identitaires*, CAMILLERI C. et al., Paris, PUF, 1990

KHIETEGA J-B, *L'enseignement de l'histoire au Burkina Faso*, in MADIEGA G et Nao O : Burkina Faso. Cent ans d'Histoire, 1895-1995 ; Karthala, PUO, 1999

KI-ZERBO J., *Eduquer ou périr*, l'harmattan, 1992

LAUTIER N., *Psychosociologie de l'éducation, Regard sur les situations d'enseignement,* Armand Colin, Paris, 2001

LE BOUËDEC G., *Les défis de la formation continue* : développement personnel ou développement professionnel ?, Paris, l'Harmattan, 1988

LIPIANSKY E.-M., TABOADA-LEONETTI I., VASQUEZ A., Introduction à la problématique de l'identité, *Stratégies identitaires*, CAMILLERI C. et al., Paris, PUF, 1990

MALGLAIVE G., *Enseigner à des adultes*, PUF, Paris, 1991

MEIRIEU P., Préface du livre de ROBERT A. et TERRAL H., *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, PUF, Paris, 2000

MIALARET G. Les sciences de l'éducation, P.U.F., Que-sais-je ? 2002, 9eme Ed.

OBIN J-P, *Etre enseignant aujourd'hui, les paradoxes de l'enseignement français*, Hachette, 2011

OCDE, *L'Ecole à la page, Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants,* Paris, 1998

OCDE, *L'enseignant aujourd'hui, fonctions, statuts, politiques,* Paris, 1990

ODORNO T W, *le métier d'enseignant frappé d'interdit*, Modèles critiques, traduit l'allemand par M. JIMENEZ et E. KAUFHOLZ, Payot, Paris, 1984

PALAZZESCHI Y, *Histoire de la formation post-scolaire*, in Traités des sciences et des techniques de la formation, (dir.) CARRE P et CASPAR P, 2004

PERRENOUD PH., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, l'Harmattan, 1994

PERRENOUD PH., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 2e éd. 1999.

PERRENOUD PH., *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris, ESF, 1999

PERRENOUD PH., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF, 2001

PEYLET M., Réalisation d'un projet de formation chez les adultes, *Le travail humain,* tome 59, n°3/1996

SANOU F, *Les politiques éducatives du Burkina Faso*, Librairie internationale, 1987

ROBERT A.D., TERRAL H., *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, PUF, Paris, 2000

SAINSAULIEU R., *L'Identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques, 1988

TAP P., *Identités collectives et changements sociaux,* Toulouse, Privat, 1980

TARDIF M. et LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien,* De Boek Université, Bruxelles, 1999

TERROT T., *Histoire de l'éducation des adultes en France, Nouvelle édition, Paris L'Harmattan, 1997*

TOCHON F.V., cité in ABOU A. et GILTTI M.-J ., *Enseignants d'Europe et d'Amérique, Questions d'identité et de formation*, INRP, Paris, 2000.

TRANCART D., Ce que les enseignants du second degré disent de leur métier, in *Questions de Recherches en Education –1,* Laboratoire Civiic, Université de Rouen, INRP, Paris 1999.

TROUSSON A., *De l'artisan à l'expert, La formation des enseignants en question*, CNDP, Hachette, Paris, 1992

II - ARTICLES (revue, encyclopédie, bulletin, documents officiels etc.)

ASTOLFI J.-P., Les Figures doubles de la représentation, in *EDUCATIONS* n°10, Nov.-Déc. 1996

BADINI A., Note sur la Situation des Enseignants au Burkina Faso, TTISSA, UNESCO, 2006

BARBIER J.-M., Les dynamiques identitaires en formation*, Sciences humaines Hors-série N°15,* Déc.-Janv., 1997

BARBIER J.-M., De l'usage de la notion d'identité en recherche notamment dans le domaine de la formation, *Education permanente* n°128/1996-3, Paris

BAYART F., L'Imaginaire dans l'affirmation identitaire, *Sciences Humaines Hors série* N°15, Déc.-Janv. 1997

BERIOT A.-M., Des ruptures qui donnent sens au métier d'enseignant, *Recherche et Formation* n°31-1999, INRP, Paris

BEZILLE H., Le Rôle des représentations sociales, in *EDUCATIONS* n°10, Nov.-Déc. 1996

BOURDONCLE R., De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation, *Recherche et Formation,* n°8, Oct. 1990

BOURDONCLE R., Professionnalisation, formes et dispositifs, *Recherche et Formation,* n°35, 2000, INRP, Paris

BOURGEOIS E., L'adulte, un être en développement, *Sciences Humaines, Hors-série n°40,* mars-avril-mai 2003, Paris

BOUTINET J.-P., L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation, *Education permanente* n°136/1998-3, Paris

CARRE P., Motivations et formation d'adultes : état de la question, *Revue de psychologie de l'éducation* (1997) n°2

CARRE P., Motivation, engagement, « conation » : les aspects dynamiques du rapport à la formation, *Education permanente* n°136/1998-3, Paris

CARRE P., Motifs et dynamiques d'engagement en formation, *Education permanente* n°136/1998-3

CARRE P., Pourquoi nous formons-nous ?, *Sciences Humaines n°92*, Paris, mars 1999

CARRE P., *Les motifs d'engagement en formation*, Contribution à un renouvellement des théories de la motivation en formation des adultes, Communication présentée au Colloque

International de l'AECSE, Strasbourg, 23 janvier 1998

CAUTERMAN, M.-M.; DEMAILLY, L.; SUFFYS, S. et BLIEZ-SULLEROT, N. *La formation continue des enseignants est-elle utile ? Éducation et Formation. Recherches scientifiques.* Paris : Puf., 1989

CIFALI M., Le Malaise identitaire des enseignants d'aujourd'hui, *Enseignement Catholique Actualités,* n°25, avril 2000

COMMISSION INTER INSTITUTIONS (Banque mondiale, PNUD, Unesco, Unicef) de La

Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (WCEFA), *Document de référence de*

la Conférence mondiale pour l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990, Jomtien, Thaïlande, Paris : WCEFA, 1990

CONFEMEN. *Stratégies de renforcement du financement et de la gestion en vue de*

l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation/formation, Dakar : CONFEMEN, 2004

DUBAR C., Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques, *Sociétés contemporaines* N°29, 1988

DUBAR C., Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité, *Education permanente* n°128/1996-3 Hors-série

DUBAR C., Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue française de sociologie, XXXIII*

FOUGERE D., GOUX D., MAURIN É., *Formation continue et carrières salariales :* une évaluation sur données individuelles, Annales d'Économie et de Statistique, 2001(62)

FREYSSINET DOMINJON J., *Le monde enseignant dans le Monde de l'éducation*, *Recherche et formation* N°21, INRP, Paris, 1996

GAUTHIER G., *La représentation des enseignants dans le cinéma français 1964-1994*, *Recherche et formation* N°21, INRP, Paris, 1996

HUBERMAN M., Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles, *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. XIX, n°1, 1993

JOBERT G., Identité professionnelle et formation continue des enseignants, *Education permanente* n°96/1988

KADDOURI M., Place des projets dans les dynamiques identitaires, *Education permanente n°128/1996-3*

KADDOURI M., Le projet de soi entre assignation et authenticité, *Recherche et formation n°41*, Paris, INRP, 2002

LEJEUNE P, (1985), Les instituteurs du XIXème racontent leur vie, in : Histoire de l'éducation n°25, 1985, pp. 56-57

LIPIANSKY E.-M., Le soi entre cognitivisme et phénoménologie, *Recherche et Formation* n°41, INRP, Paris, 2002

MAHEU L. et ROBITAILLE M., Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle, *Revue des sciences de l'éducation,* Numéro thématique, Vol. XIX, N°1, (Université de Montréal), 1993

MAINGARI D. La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun, *Recherche et Formation N°25,* 1997, INRP, Paris, p.105

MISEREZ C., la reprise de formation universitaire : les enjeux du développement adulte, Dossiers de psychologie et éducation / N° 67, pp. 29-30

PARENT G., CARTIER R. et al., Les facteurs favorisant ou restreignant l'engagement des enseignantes et des enseignants en exercice dans une formation continue proposée par les universités québécoises, *Scientia Paedagogica Experimentalis,* XXXVI, 2, Québec, 1999

PERRENOUD PH., Former les enseignants du primaire dans le cadre des Sciences de l'éducation : le projet genevois, *Recherche et Formation* N°16, INRP, Paris, 1994

PERRENOUD PH., Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignement, *Recherche et Formation* N°20, INRP, Paris, 1995

PERRON M., LESSARD C. et BELANGER W. in La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ?, *Revue des sciences de l'éducation,* Vol. XIX, n°1, 1993

PERRON M., Vers un continuum de formation des enseignants : éléments d'analyse, *Recherche et formation* n°10, N° spécial : Tendances nouvelles de la formation des enseignants, INRP, Paris, 1991

PONS-DESOUTTER, M , Les adultes en reprise d'études : l'engagement dans une formation universitaire, Unité de Recherche-Action en Formation des Formateurs, Dossier URAFF, n°25, Université de la Bretagne Occidentale, 2006

POUCHAIN-AVRIL C., Logiques de formation et « assignations identitaires », *Recherche et formation n°32*, INRP, Paris, 1999

SANTELMANN P., *Formation continue et âge*, Gérontologie et société, Vol.111(4), pp.143, 2004

TAP P., Marquer sa différence, *Sciences Humaines Hors-série* N°15, Déc.- Janv. 1997

TAP P., ESPARBES-PISTRE S., SORDES-ADER F., Identité et stratégies de personnalisation, *Bulletin de psychologie* Tome L-N°428, Paris, 1996

TARDIF M., LESSARD C. MUKAMURERA J., Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant, Education et francophonie, Revue scientifique virtuelle, www.acelf.ca/revue/, Vol. XXIX, N°1, printemps 2001, Québec, 2001

THIOMBIANO T, *L'exode des compétences au Burkina Faso, Conférence Régionale sur l'exode des compétences et le développement des capacités en Afrique, 22-24/02/2000,* Addis Ababa : CEA/OIM/CRDI, 2000

UNESCO/BREDA, *Rapport sur l'état du système éducatif national du Burkina Faso, les défis du système éducatif Burkinabé en appui à la croissance économique,* Dakar : UNESCO/BREDA, 2009

UNESCO, Recommandation concernant la condition du personnel enseignant, 1966

VERTONGEN G., Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires, Orientation scolaire et professionnelle, Vol.38, pp.25-44, 2009

WETTA C, ILBOUDO E, *Etude coût-efficacité de l'éducation de base au Burkina Faso*, Ouagadougou : Bureau UNICEF, 1994, 178 p.

III - COLLOQUES, CONGRES, SEMINAIRES

BARBIER J.-M., *Les déterminants de la demande individuelle de formation,* in tome I, Module 5 « Méthodes d'analyse des besoins », INRP, 1980

BARBIER J.-M., LESNE M., *Une recherche sur les pratiques d'analyse des besoins*, in tome I, Module 5 « Méthodes d'analyse des besoins », INRP, 1980

FRETIGNE C., *La formation professionnelle continue* : des inégalités sociales à l'inégale appétence individuelle ?, www.mshs.univ-poitiers.fr/saco/content/Colloque/,

NAPON, A. (2002). *Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso. Colloque : la recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso. Atelier de recherche sur l'éducation au Burkina Faso.* Université de Ouagadougou.

NAPON A R, la crise de l'éducation burkinabè, événement, 2009

ZAKANE L, Effectifs pléthoriques au secondaire, *un véritable casse-tête pour autorités et syndicats,* Lepays, numéro 5232 du mercredi 07 novembre 2012

IV - THESES, RAPPORTS

BADINI A., *Système éducatif traditionnel moaga (Burkina Faso) et action éducative scolaire*, essai d'une pédagogie de l'oralité, Thèse de doctorat d'état non publié, DEMUNTER P. - NAERT E. (Dir.), Lille III, 1990

BAUX, S., Les familles lobi et l'École : entre rejets mutuels et lentes acceptations, thèse de doctorat, J.COPANS (dir.), 2007

BEOGO J., *Des Ateliers de pédagogie personnalisée au marché ''Accès aux compétences clés''* une évolution de la commande publique de formation en France, Mémoire de Master 2 non publié, FRETIGNE C (Dir.), Université Paris-Est-Créteil, 2010

COMPAORE R A M., *L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970,* 415 p, Thèse de doctorat, Université Paris VII Denis DIDEROT, Paris, 1995

COULIDIATI-KIELEM J., *Les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des*

établissements secondaires, une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso, Thèse non publiée, PAUL J J & DE KETELE J M (dir.), Bourgogne, 2007

DELCROIX C, PROFESSEUR-E-S DES ECOLES : CARRIERES ET PROMOTIONS. Les identités professionnelles sexuées des enseignant-e-s du premier degré, Thèse doctorat Dir. Nicole MOSCONI, Université Paris X- Nanterre, 2008

DELORS, J. et al., L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, p. 163-165, Paris, UNESCO/ Odile Jacob, 1996.

DENANTES J., Les freins à l'engagement des universités dans la formation continue, CARRE P (Dir.), Thèse de doctorat, Université Paris-Nanterre, 2005

DIALLO, I. *Problématique de la formation permanente des maîtres de l'enseignement de Base.* Mémoire de fin de stage. Institut Pédagogique du Burkina (IPB), 1990

DJIBO F., l'impact de la formation continue des enseignants, sur la réussite scolaire-Regard critique sur le cas du Burkina Faso-Thèse doctorat en psychopédagogie, (dir.) Clermont GAUTHIER, UNIVERSITÉ LAVAL, 2010

EL HOYEK S., *représentations identitaires et rapport à la formation continue,* cas des enseignants de français du Liban, Thèse non publiée, BOURDONCLE R (dir.), Lille 3, 2004

ILBOUDO, E.K ; COMPAORE, M. ; OUEDRAOGO, B. ; SOMBA, P. ; KABORE, O. ; OUEDRAOGO, A. ; KINDA, F. et KANORE, B. *Revue de l'analyse sectorielle en éducation au Burkina Faso, 1994-1999. Paris : ADEA/Unesco. 245 <http://www.adeanet.org/wgesa/fr/doc/burkinafr/index.html>.2001*

KOAMA F, *Contribution des communautés de base à la formation continue des enseignants du primaire, enjeux et perspectives*, cas de la province du Kourwéogo, mémoire de maitrise, DEDA, Université de Ouagadougou, 2008

KABORE S L., *Sous-scolarisation au Burkina Faso,* le cas de l'accès à l'enseignement primaire dans la Région du Sahel, Thèse non publiée, DUTERCQ Y (dir.), Nantes, 2011

KADDOURI M., *Les déterminants des attitudes vis-à-vis de la formation*, Thèse non publiée, Beillrot J. (Dir.), Université de Paris X- Nanterre, 1994

KOETA, F.G. *L'efficacité de l'enseignant : vocation et formation.* Mémoire de fin de stage d'Inspecteur de l'enseignement du premier degré. École des Cadres d'Animation et de Contrôle Pédagogique (ECAP), 1991

POUCHAIN-AVRIL C., *Logiques organisationnelles et dynamiques individuelles : Essai d'analyse des enjeux identitaires en formation,* Thèse non publiée, Barbier J.-M. (Dir.), Paris, CNAM, 1995

MAÏGA, M.A. *La formation en cours d'emploi : « principales causes de la faible fréquentation des séances par les maîtres de la province du Houet ».* Mémoire de fin de stage d'Inspecteur de l'enseignement du premier degré, École des Cadres de l'Animation et du Contrôle Pédagogique (ECAP), 1995

NANA, B. *Les innovations pédagogiques : contributions à l'amélioration de l'efficacité des classes à double flux; cas de la circonscription d'éducation de base de Ouaga IV*. Mémoire de fin de formation à la fonction d'Inspecteur de l'enseignement du premier degré. Koudougou : ENSK, 2003

OUEDRAOGO, B.; *Étude critique de la formation des enseignants du premier degré du Burkina.* Mémoire de fin de stage, Institut Pédagogique du Burkina (IPB), 1986

ZOUNDI, T. *L'UNICEF et l'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Burkina Faso. Réalités et perspectives. Cas des Écoles Satellites (E.S.) et des centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) dans la province du Namentenga.* Mémoire de fin de formation à la fonction d'Inspecteur de l'enseignement du premier degré. Koudougou : ENSK., 2003

V- DOCUMENTS ET ACTES ADMINISTRATIFS

ARRETE n°2004-005/ MEBA/SG/DGEB/DEBPr. portant cahier des charges des établissements privés de l'enseignement de base

ARRETE n°2008-0081/MEBA/SG/DGEB/DDEB du 27 juin 2008 portant création des bassins de formation

ARRETE n°2008-0084/MEBA/SG/DGEB/DDEB du 30 juin 2008 portant organisation et tenue de la conférence pédagogique annuelle des encadreurs

ARRETE n°2008-0083/MEBA/SG/DGEB/DDEB du 30 juin 20082 portant organisation et fonctionnement des Groupes d'Animation Pédagogiques

BURKINA FASO, *Carte physique*, *le Burkina Faso au coeur de l'Afrique de l'Ouest* [en ligne]. [réf. du 30 juin 2010]. Disponible sur :http://www.afromix.org/html/musique/ pays/burkina-faso/index.fr.html.

BURKINA FASO, Ministère de l'Economie et du Développement, *Analyse des résultats de l'enquête annuelle sur les conditions de vie des ménages, rapport final*, Ouagadougou : INSD/MED, 2003, 223 p.

BURKINA FASO, Ministère de l'Economie et du Développement, *Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté*, Ouagadougou : MED, 2004, 131 p.

BURKINA FASO, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. *Plan d'Action National de l'Education Pour Tous*, Ouagadougou, 2002, 34 p.

Décret n°2008-0084/MEBA/SG/DGEB du 30 juin 2008 portant organisation et tenue de la conférence pédagogique annuelle des enseignants

HAUTE-VOLTA, Présidence de la République. *Décret N°289 BIS/PRES/EN du 3 août 1965 portant réorganisation de l'enseignement du Premier Degré*, Ouagadougou : Présidence de la République, 1965.

GLOSSAIRE DES SIGLES

AASU : Attachés d'administration scolaire et universitaire

ADEA : Association pour le développement de l'éducation en Afrique

ADP : Assemblée des députés du peuple

AFD : Agence française de développement

AFNOR : Association française de normalisation

AI : alphabétisation initial

AISU : Attaché d'intendance scolaire et universitaire

AN : Assemblée Nationale

APE : Association des parents d'élèves

APP : Atelier de pédagogie personnalisée

ARC : Action Réflexion Culture

BAC : Baccalauréat

BEP : Brevet d'études professionnelles

BEPC : Brevet de l'enseignement du premier cycle

BTS : Brevet de technicien supérieur

CA/IEPD : Certificat d'aptitude à l'inspectorat de l'enseignement du premier degré

CAMES : Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur

CAP : Certificat d'aptitude pédagogique

CAP : Certificat d'aptitudes professionnelles

CASU : Conseillers d'administration scolaire et universitaire

CBNEF : Centre d'éducation de base non formelle

CCE : Conseil central de l'économie

CCEB : Circonscription d'enseignement de base

CDI : Contrat à durée indéterminée

CDPP : Centre de documentation et de perfectionnement pédagogique

CDR : Comité de défense de la révolution

CE : Conseillers d'éducation

CE : cours élémentaire

CEAP : Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique

CEB : Circonscription d'enseignement de base

CEEP : Centres d'Eveil et d'Education Préscolaire

CEPE : Certificat d'études primaires élémentaires

CESUP : Centre d'enseignement supérieur

CEU : Centre d'études universitaires

CFA : Communauté financière africaine

CFJA : Centre de formation des jeunes agriculteurs

CISU : Conseillers d'intendance scolaire et universitaire

CLU : collège littéraire universitaire

CM : cours moyen

CMRPN : Comité militaire de redressement pour le progrès national.

CNAM : Centre national des arts et métiers

CNR : Conseil national de la Révolution

CONFEMEN : Conférence des ministres de l'éducation nationales

CP : cours préparatoire

CPAF : Centre permanent d'alphabétisation et de formation

CPI : Conseillers pédagogiques itinérants

CPM : Commissions du peuple chargées des secteurs ministériels

CPSP : Conseil provisoire de salut du peuple

CQP : Certificat de qualification professionnelle

CSAP : certificat supérieur d'aptitude pédagogique

CSLP : cadre stratégique de lutte contre la pauvreté

CUPB : Centre universitaire polytechnique de Bobo-Dioulasso

DDEB : Direction de développement de l'enseignement de base

DEA : Diplôme d'études appliquées

DEBPr : Direction de l'éducation de base privée

DEDA : Développement et Education des Adultes

DEP : Direction des études et de la planification

DESS : Diplôme d'enseignement supérieur spécialisé

DEUG : Diplôme d'études universitaires générales

DFE/ENEP : Diplôme de Fin d'Etudes des Ecoles Nationales des Enseignants du primaire

DGCRIEF : Direction générale du centre de recherche des innovations éducatives et de la formation

DGEB : Direction générale de l'enseignement de base

DPEBA : Direction provinciale de l'enseignement de base et de l'alphabétisation

DPENA : Direction provinciale de l'éducation nationale

Dr : Direction régionale

DRDP : Direction de la recherche et du développement pédagogique

DREBA : Direction régionales de l'enseignement de base et de l'alphabétisation

DRENA : Direction régionale de l'éducation nationale

DRINA : Direction de la recherche des innovations en éducation non formelle et en alphabétisation

DUT : Diplôme universitaire de technologie

EFTP : Enseignement et formation technique et professionnelle

EG : enseignement général

EJE : Éducateurs de Jeunes Enfants

ENAM : Ecole nationale de l'administration et de la Magistrature

ENAREF : Ecole nationale des régies financières

ENESA : Ecole nationale de santé animale

ENFP : Ecole nationale de formation professionnelle

ENS : Ecole Normale Supérieure

ENS/UK : Ecole normale supérieure de l'université de Koudougou

ENSK: Ecole normale supérieure de Koudougou

ENSP : Ecole nationale de santé publique

EPSCT : Etablissements publics à caractère scientifique, culturel et technique

EPT : Education Pour Tous

ESG : enseignement secondaire général

ESI : Ecole supérieure d'informatique

ESI : Ecole supérieure d'ingénieurs.

FC : Formation Continue

FCB : Formation Complémentaire de Base

FPC : Formation professionnelle continue (FPC)

GAP : Groupes d'animation pédagogique

IA : Instituteurs adjoints

IAC : Instituteurs adjoints certifiés

IBAM : Institut Burkinabé des Arts et Métiers

IC : Instituteurs certifiés

IDS : Institut des sciences

IEPD : Inspecteurs d'enseignement du premier degré

IES : Instituts d'enseignement supérieur

IIPE : Institut International de la Planification de l'Education

INAFEEB : Instituts nationaux de formation des enseignants de l'éducation de base

INE : Institut national d'éducation

INSD : Institut National des Statistiques et de la Démographie

INSE : Institut supérieur de l'éducation

IP : Instituteurs principaux

IPB : Institut pédagogique du Burkina

IRAP : Institut de la recherche et de l'application pédagogique

IRD : Information et recherche en développement

ISPO : Institut supérieur polytechnique de Ouagadougou

IUFP : Institut supérieur de formation pédagogique

IUT : Institut universitaire de technologie

IUTP : Institut supérieur de technologie pédagogique

LMD : Licence Master Doctorat

LP : Lycée professionnel

LT : Lycée technique

MASSN : Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale

MATD : Ministère de l'administration territoriale et de la décentralisation

MEBA : Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation

MEF : Ministère de l'économie et des finances

MEJE : Moniteurs d'Education des Jeunes Enfants

MENA : Ministère de l'éducation nationale

MESSRS : Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique

MFPRE : Ministère de la fonction publique et de la réforme de l'état

MJE : Ministère de la jeunesse et de l'emploi

NTIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication

OFS : Office fédéral de la statistique

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement

ONEA : Office National de l'Eau et de l'Assainissement

ONG : Organisation non gouvernementale

ONU : Organisation des nations unies

PAC : Plan d'amélioration collectif

PACEB : Projet d'Appui Canadien à l'Enseignement de Base

PAI : plans d'amélioration individuels

PAS : Programme d'ajustement structurel

PC : Physique chimie

PDDEB : Plan décennal de développement de l'éducation de base

PDSEB : Programme de développement stratégique de l'éducation de base

PEPP : Plan de Développement de l'Education Post-Primaire

PIB : Produit intérieur brut

PM : Premier ministère

PN-AEPA : Programme National d'Approvisionnement en Eau Potable et d'Assainissement

PNDS : Plan national de développement sanitaire

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

PPTE : Pays pauvre très endetté

PRES : Présidence

RDA : Rassemblement démocratique africain

REESAO : Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest

SAOI : Service des Affaires académiques, de l'orientation et de l'information

SATEB : Syndicat Autonome des Travailleurs de l'Education de Base

SCADD : Stratégie de croissance accélérée et de développement durable

SG : Secrétariat général

SMIG : Salaire minimum interprofessionnel garanti

SND : Service national pour le développement

SVT : Sciences de la vie et de la terre

SYNATEB : Syndicat national des travailleurs de l'éducation de base

TBA : Taux Brut d'Admission

TBS : Taux Brut de scolarisation

TD : Travaux dirigés

TNS : Taux net de scolarisation

TP : Travaux pratiques

UDV : Union démocratique voltaïque

UEMOA : Union économique et monétaire ouest africaine

UFR : Unité de formation et de la recherche

UFR/LAC : Unité de Formation et de Recherche/ Lettres, Art et Communication

UFR/LSH : Unité de Formation et de Recherche en Lettres et Sciences Humaines

UFR/SDS : Unité de Formation et de Recherche/Sciences de la Santé

UFR/SEA : Unité de Formation et de Recherche/Sciences Exactes et Appliquées

UFR/SEG : Unité de Formation et de Recherche en Sciences Economiques et de Gestion

UFR/SH : Unité de Formation et de Recherche/Sciences humaines

UFR/SJP : Unité de Formation et de Recherche/Sciences juridiques et Politiques

UFR/SVT : Unité de Formation et de Recherche/Sciences de la Vie et de la Terre

UK : Université de Koudougou

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UPB : Université Polytechnique de Bobo-Dioulasso

Questionnaire adressé aux 447 enseignants

FICHE INDIVIDUELLE

Prière ne pas inscrire de nom

Q101 - Université où vous êtes en FC : **1 -** Ouagadougou **2 -** Koudougou **3 -** Autre……	**Q102– Etablissement Secteur** **1 -** Public **2 -** Privé	**Q103 - Sexe** : **1 -** Masculin **2 -** Féminin
Q104 - Ancienneté dans l'enseignement : **1 -** -de 5 ans **2 -** 5 à10 ans **3 -** 10 à15 ans **4 -** 15 à 20ans **5 -** 20 à 25ans **6 -** 25 à 30ans	**Q105 - Votre plus haut diplôme à l'entrée dans l'enseignement** : **1 -** BEPC **2 -** CEAP **3 -** CAP **4 -** BAC **5 -** DEUG **6 -** LICENCE **7 -** Autre.	**Q106 - Age** : **1 -** 20 à 30 ans **2 -** 30 à 40 ans **3 -** 40 à 50 ans **4 -** 50 à 60 ans
Q107 - Nombre d'établissement que vous changé depuis : **0 -** Aucun **1 -** 1à 2 **2 -** 3 ou 4 **3 -** 5 et +	**Q108 - Dans quelle université êtes vous inscrit en FC** ? **1 -** Univ de Ouaga **2 -** Univ de Koudougou **3 -** Autre ……	**Q109 - Votre plus haut diplôme actuellement** : **1 -** BEPC **2 -** CEAP **3 -** CAP **4 -** BAC **5 -** DEUG **6 -** LICENCE **7 -** Autre ……
Q110 - Ancienneté dans votre établissement actuel : **1 -** -de 5 ans **2 -** 5 à10 ans **3 -** 10 à15 ans **4 -** 15 à 20ans	**Q111 - Avec quel diplôme vous êtes vous inscrit** ? **1 -** BAC et + **2 -** Equivalence **3 -** Test spécial	**Q112 - Le plus haut diplôme que vous comptez atteindre**: **1 -** DEUG **2 -** LICENCE **3 -** MAITRISE **4 -** DEA **5 -** DOCTORAT **6 -** Autre …
	En fin de formation continue	
Q113 - Fin de formation continue à l'université depuis : **1 -** -2 ans **2 -** 2 à 5 ans **3 -** 5 à 10ans **4 -** 10 à 15ans	**Q114 - Situation professionnelle** après : **1 -** Inchangée **2 -** Promotion dans le corps **3 -** Abandon pour le privé **4 -** Abandon pour les institutions internationales **5 -** Abandon pr les projets	**Q115 - Situation pratique** après : **1 -** Gagn aisément ma vie **2 -** Recherche toujours à valoriser ma formation **3 -** Pas de changement **4 -** Insatisfactions regrets

TITRE I	THEME I.1
Vous et l'enseignement	**Votre cursus**

Sous-thème	Série	Sous-série
Débuts	Q201 Votre entrée dans la profession	1 - Volonté de faire carrière ☐ 2 - Par hasard ☐ 3 - Par contrainte ☐
	Q202 Votre ressentiment	1 - Début intéressant ☐ 2 - Début facile ☐ 3 - Début difficile ☐ 4 - Début désagréable ☐
Aujourd'hui	Q203 Votre ressentiment	1 - Grande satisfaction ☐ 2 - Passable ☐ 3 - Regrets d'être enseignant ☐ 4 - Profonde déception ☐
Avenir	Q204 Votre ressentiment	1 - Bienheureux ☐ 2 - Passable ☐ 3 - Pénible ☐ 4 - Sans avenir ☐
	Q205 Vos perspectives	1 - Poursuivre dans le métier ☐ 2 - Abandonner dès que possible ☐ 3 - Abandonner à tout prix ☐

TITRE I	THEME I.2
Vous et l'enseignement	**L'enseignement**

Sous-thème	Série	Sous-série
Valeur Personnelle	Q 301 Valeur pratique	Ce métier permet de vivre : 1 - dignement ☐ 2 - à peine ☐ 3 - métier utile ☐ 4 - métier fatigant ☐ 5 - métier adapté à la vie de famille ☐ 6 - métier inadapté à la vie de famille ☐
	Q 302 Valeur affective	1 - J'aime ce métier ☐ 2 - Ce métier m'épanouit ☐ 3 - Je n'aime pas ce métier ☐ 4 - Ce métier dévalorise ☐
	Q 303 Valeur culturelle	1 - Ce métier m'enrichit ☐ 2 - Ce métier me rend pauvre ☐
Valeur Sociale	Q 304 Valeur pratique	1 - Très bien rémunéré ☐ 2 - Bien rémunéré ☐ 3 - Passablement rémunéré ☐ 4 - Mal rémunéré ☐ 5 - Très mal rémunéré ☐
	Q 305 Valeur socio-culturelle	1 - Respecté et bien vu par la société ☐ 2 - Métier sous-estimé par la société ☐

TITRE I	THEME I.3
Vous et l'enseignement	**Les élèves**

Sous-thème	Série	Sous-série
Vos rapports à eux	Q 401 Qui sont-ils ?	1 - Des enfants à éduquer ☐ 2 - Des frères ☐ 3 - Des apprenants ☐ 4 - Mes enfants ☐ 5 - Des collaborateurs ☐
	Q 402 Que représentent-ils pour vous ?	1 - Enfants travailleurs ☐ 2 - Enfants paresseux ☐ 3 - Enfants dynamiques, actifs ☐ 4 - Enfants insouciants, passifs ☐ 5 - Enfants sans culture, irréfléchis ☐ 6 - Enfants cultivés, réfléchis ☐ 7 - Enfants indisciplinés ☐ 8 - Enfants disciplinés ☐ 9 - Enfants sympathiques ☐ 10 - Enfants antipathiques ☐ 11 - Epanouis ☐

TITRE I	THEME I.4
Vous et l'enseignement	**L'établissement**

Sous-thème	Série	Sous-série
Vous et les collègues	Q 501Rapports professionnels	1 - Entraide ☐ 2 - entente ☐ 3 - projets communs ☐ 4 - pas de rapport ☐ 5 - rapports conflictuels ☐
	Q 502 Rapports socio-affectifs	1 - Respect mutuel ☐ 2 - Relations amicales ☐ 3 - Relations fraternelles ☐ 4 - Ignorance mutuelle ☐
Vous et l'administration	Q 503 Vos rapports à l'administration	1 - Reconnaissance mutuelle ☐ 2 - Absence de considération mutuelle ☐ 3 - Dialogue ☐ 4 - Ni compréhension ni reconnaissance ☐ 5 - Rapport purement administratif ☐ 6 - Rapport autoritaire ☐

TITRE II	THEME II.1
Vous et la formation continue	**La formation continue**

Sous-thème	Section	Sous-section
Image	601 - L'image que vous avez de la formation continue	1 - Instructif ☐ 2 - Peu d'intérêt ☐ 3 - On y apprend beaucoup ☐ 4 - On y apprend peu ☐ 5 - Ennuyeux ☐
	602 - L'utilité de la formation continue selon vous	1 - Très utile ☐ 2 - Peu utile ☐ 3 - Utile aux élèves ☐ 4 - Utile à l'établissement ☐ 5 - Utile à la vie en société ☐ 6 - Pas utile à l'établissement ☐ 7 - Pas utile aux élèves ☐ 8 - Utile au pays ☐ 9 - Pas utile au pays ☐
	603 - Vos rapports à la formation continue	1 - Manifeste un besoin de formation ☐ 2 - Demande la formation ☐ 3 - Acceptation passive ☐ 4 - Evitement ☐ 5 - Refus catégorique ☐

TITRE II	THEME II.2
Vous et la formation continue	**Formation continue et contribution des universités**

Sous-thème	Section	Sous-section
Accès	Q 701 - Condition d'accès en formation continue dans les universités	1 - Facile ☐ 2 - complexe ☐ 3 - difficile ☐ 4 - révoltant ☐
	Q 702 Diplôme requis pour l'inscription	1 - convenable ☐ 2 - pas convenable ☐ 3 - tient compte l'expérience ☐ 4 - Ne tient pas compte de l'expérience ☐
La formation	Q 703 - Déroulement de la formation	1 - Adapté ☐ 2 - Souple ☐ 3 - Complexe ☐ 4 - Non adaptée aux adultes ☐
	Q 704 - L'intérêt de la formation à l'université	1 - Permet d'avoir des acquisitions solides ☐ 2 - Permet d'avoir des diplômes académiques ☐ 3 - Permet de renforcer ses acquisitions ☐ 4 - Permet d'aborder une nouvelle carrière ☐ 5 - Aucun intérêt ☐
changement	Q 705 - L'apport de l'université dans le changement du comportement professionnel	1 - Permet d'améliorer les pratiques ☐ 2 - Renforce les aptitudes ☐ 3 - Permet de diversifier les compétences ☐ 4 - Permet de changer de métier ☐ 5 - Pas d'apport substantiel ☐

TITRE II	THEME II.3
Vous et la formation continue	**Continus et méthodes**

Sous-thème	Section	Sous-section
Le contenu	Q 801 Valeur scientifique	1 - Très bien ☐ 2 - Bien ☐ 3 - Passable ☐ 4 - nulle☐
	Q 802 Valeur pratique	1 - Correspond à mes attentes ☐ 2 - Ne correspond pas à mes attentes ☐ 3 - Utilisable immédiatement ☐ 4 - Non utilisable immédiatement ☐
La méthode	Q 803	1 - Intéressant ☐ 2 - Pas intéressant ☐ 3 - Théorique ☐ 4 - Adaptée aux adultes ☐ 5 - Non adaptée aux adultes ☐

TITRE II	THEME II.4
Vous et la formation continue	**Le changement**

Sous-thème	Section	Sous-section
Stimulants du changement	Q 901 Du côté de la direction	1 - Reconnaissance et encouragement☐ 2 - Gratification ☐ 3 - Intérêt et suivi après la formation ☐ 4 - Volonté de Changement ☐
	Q 902 Du côté des collègues	1 - Rapport de collaboration ☐ 2 - Esprit de compétition ☐ 3 - Esprit d'échange ☐
	Q 903 Du côté des élèves	1 - Réactifs au changement☐ 2 - Bons rapports élèves-enseignants☐
	Q 904 Du côté de l'enseignant lui-même	1 - Changements n'exigeant pas beaucoup d'efforts☐ 2 - Changements n'exigeant pas de modifier la relation enseignant-élèves ☐ 3 - Enseignant ouvert et qui aime le changement☐
Obstructions au changement	Q 905 Du côté de la direction	1 - Pas de reconnaissance☐ 2 - Pas de gratifications☐ 3 - Pas de suivi☐

		4 - Pas d'encouragement au changement
	Q 906 Du côté des collègues	1 - Absence de collaboration et d'entraide 2 - Pas d'esprit de compétition 3 - Pas d'échanges ni dialogue en rapport avec la formation
	Q 907 Du côté des élèves	1 - Attitude non encourageante : réagissent mal au changement 2 - Rapports élèves-enseignant non motivant
	Q 908 Du côté de l'enseignant	1 - Changements exigeant trop d'efforts 2 - Changements exigeant de modifier la relation enseignant-élèves 3 - Enseignant, n'aimant pas le changement

Entretiens semi-directif

Questionnaire n°1 : A l'attention des Responsables politiques et administratifs chargés de l'enseignement de base

Question 1 : Merci de me recevoir pour cet entretien, pour commencer, je vais vous demander de vous présenter et de me décrire vos activités professionnelles

Question 2 : Pouvez-vous me dire quel est le profil type du personnel que vous recrutez pour être nommé instituteur dans les écoles primaires dont vous avez la charge et quelles conditions ils doivent remplir à cet effet ?

Question 3: Existe-t-il un plan de carrière proposé aux futurs instituteurs dans les écoles primaires ? si oui lequel ?

Question 4 : On a l'impression que les candidats aux concours des instituteurs se présentent avec un niveau de plus en plus élevé, est-ce une réalité dont peut observer des manifestations tangibles ?

Question 5: Quel est l'impact (si vous possédez des données) de l'engagement des instituteurs en formation continue à l'université de Ouagadougou ou de Koudougou sur la préparation de leurs classes et l'exécution de leurs tâches administratives ?

Question 6: Existe-t-il des études qui permettent de comprendre les raisons qui engagent les instituteurs en formation continue ? si non, qu'est-ce qui guide leur démarche selon vous ?

Question 7: Quels intérêts tirent-ils en réalité après l'acquisition de leurs nouveaux diplômes à l'Université ?

Question8: Existe-t-il des données qui permettent de mesurer l'impact de cette formation sur les élèves ? l'administration?

Question 9 : Quelles mesures sont prises dans votre ministère pour faciliter et accompagner ce personnel dans sa volonté d'accès à la formation continue à l'université ?

Question 10: Existe-t-il des mesures permettant la valorisation et la promotion des lauréats une fois le diplôme acquis ? si non, pourquoi ?

Question 11: Parlez-nous de la politique de formation continue notamment au bénéfice des instituteurs en vigueur dans votre ministère quelles en sont les perspectives.

Question 12: Aurez-vous quelque chose d'autre à ajouter relatif à ce sujet et qui n'a pas été abordé tout au long de l'entretien ?

Question 13: Pouvez-vous nous communiquer des documents susceptibles d'éclairer l'entretien et de nourrir nos recherches de données factuelles ?

Question 14: Pouvez-vous nous mettre en relations avec des collègues ou vos connaissances qu'il vous paraîtrait utile que nous rencontrons dans le cadre de nos recherches ?

Questionnaire n°2 : A l'attention du Personnel enseignant et administratif de l'université de Ouagadougou et de Koudougou

Question 1 : Merci de me recevoir pour cet entretien, pour commencer, je vais vous demander de vous présenter et de me décrire vos activités et vos responsabilités professionnelles

Question 2 : Pouvez-vous me dire quel profil d'étudiants vous recevez dans votre Université?

Question 3: De plus en plus votre université reçoit des demandes de personnes en rupture d'avec la formation initiale depuis un certain temps ou de fonctionnaires notamment les enseignants du primaire qui souhaitent reprendre la formation, quelles conditions particulières doivent-ils remplir à cet effet ?

Question 4 : au regard de la spécificité de leur cas, les enseignants du primaire bénéficient-t-ils de conditions particulières pour leur accès à l'Université ?

Question 5: les enseignants du primaire inscrits à l'Université bénéficient-t-ils d'avantages spécifiques dans le cadre de leur formation ?

Question 6: Existe-t-il des études qui permettent de comprendre les raisons qui engagent les instituteurs en formation continue ? si non, qu'est-ce qui guide leur démarche selon vous ?

Question 7: Assurez-vous un suivi vous informant du devenir de ces étudiants ? Quels intérêts tirent-ils de l'acquisition de leur nouveau diplôme à l'Université ?

Question 8 : Existe-il un accord entre leur employeur et l'université de Ouagadougou ou de Koudougou à cet effet?

Question 9 : Selon vous que peut faire votre Université pour faciliter l'accès et la formation de ce personnel?

Question 10: Que peut faire le ministère de l'enseignement de base pour accompagner et faciliter la formation de ce personnel à l'Université ?

Question 11: Quelle est la politique de votre Université en terme de formation continue ?

Question 12: Aurez-vous quelque chose d'autre à ajouter relatif à ce sujet et qui n'a pas été abordé tout au long de l'entretien ?

Question 13: Pouvez-vous nous communiquer des documents susceptibles d'éclairer l'entretien et de nourrir nos recherches de données factuelles ?

Question 14: Pouvez-vous nous mettre en relations avec des collègues ou vos connaissances qu'il vous paraîtrait utile que nous rencontrons dans le cadre de nos recherches ?

Questionnaire n°3 : A l'attention du Personnel enseignant du primaire en quête d'accès en formation continue à l'université de Ouagadougou et de Koudougou

Question 1 : Merci de me recevoir pour cet entretien, pour commencer, je vais vous demander de vous présenter et de me décrire vos activités professionnelles

Question 2 : Pouvez-vous me dire les raisons qui vous ont amené à vous engager dans cette profession d'enseignant du primaire ?

Question 3: Quelles sont les possibilités d'évolution qui vous sont ouvertes dans ce corps? Qu'en pensez-vous ?

Question 4 : Pourquoi voulez-vous accéder à la formation continue à l'Université de Ouagadougou ou de Koudougou ? Quelles sont vos motivations ?

Question 5: Comment qualifieriez-vous les conditions d'accès à l'Université de Ouagadougou ou de Koudougou? Pourquoi ?

Question 6: Quelles améliorations estimez-vous nécessaires pour faciliter votre accès à l'université de Ouagadougou ou de Koudougou?

Question 7: Pouvez-vous me dire les perspectives qui s'ouvriront à vous à l'issue de votre formation ?

Question 8: Aurez-vous quelque chose d'autre à ajouter relatif à ce sujet et qui n'a pas été abordé tout au long de l'entretien ?

Question 9: Pouvez-vous nous communiquer des documents susceptibles d'éclairer l'entretien et de nourrir nos recherches de données factuelles ?

Question 10: Pouvez-vous nous mettre en relations avec des collègues ou vos connaissances qu'il vous paraîtrait utile que nous rencontrons dans le cadre de nos recherches ?

Questionnaire n°4 : A l'attention du Personnel enseignant du primaire en formation continue à l'université de Ouagadougou ou à l'université de Koudougou

Question 1 : Merci de me recevoir pour cet entretien, pour commencer, je vais vous demander de vous présenter et de me décrire vos activités professionnelles

Question 2 : Pouvez-vous me dire les raisons qui vous ont amené à vous engager dans cette profession d'enseignant du primaire ?

Question 3: Qu'elles sont les possibilités d'évolution qui vous sont ouvertes dans ce corps? Qu'en pensez-vous ?

Question 4 : pourquoi vous êtes-vous engagés en formation continue à l'Université de Ouagadougou ou de Koudougou? Quelles sont vos motivations ?

Question 5: comment qualifierez-vous les conditions d'accès à l'Université de Ouagadougou ou de Koudougou? Pourquoi ?

Question 6 : quelles autres difficultés avez-vous rencontrées dans votre démarche ? Pourquoi?

Question 7: quelles améliorations estimez-vous nécessaires pour faciliter l'accès à l'université de Ouagadougou ou de Koudougou des enseignants du primaire ?

Question 8 : comment trouvez-vous les conditions de formations auxquelles vous êtes assujetti à l'université de Ouagadougou ou de Koudougou?

Question 9: Existe-t-il des aménagements spécifiques qui facilitent votre accès et votre formation à l'université de Ouagadougou ou de Koudougou?

Question 10: pouvez-vous me décrire les perspectives qui s'ouvriront à vous à l'issue de votre formation ?

Question 11 : selon vous que doivent faire les autorités de l'Université de Ouagadougou ou de Koudougou pour améliorer l'accès et la formation continue des enseignants du primaire?

Question 12 : selon vous que doivent faire les autorités du Ministère de l'enseignement de base et celles de l'enseignement supérieur pour encourager, faciliter et accompagner le retour en formation du personnel enseignant du primaire à l'Université de Ouagadougou ou de Koudougou ?

Question 13: Aurez-vous quelque chose d'autre à ajouter relatif à ce sujet et qui n'a pas été abordé tout au long de l'entretien ?

Question 14: Pouvez-vous nous communiquer des documents susceptibles d'éclairer l'entretien et de nourrir nos recherches de données factuelles ?

Question 15: Pouvez-vous nous mettre en relations avec des collègues ou vos connaissances qu'il vous paraîtrait utile que nous rencontrons dans le cadre de nos recherches

Questionnaire n°5 : A l'attention du Personnel enseignant du primaire en fin de formation continue à l'université de Ouagadougou ou de Koudougou

Question 1 : Merci de me recevoir pour cet entretien, pour commencer, je vais vous demander de vous présenter et de me décrire vos activités professionnelles

Question 2 : Pouvez-vous me dire les raisons qui vous ont amené à vous engager dans cette profession d'enseignant du primaire ?

Question 3: Quelles sont les possibilités d'évolution qui vous sont ouvertes dans ce corps? Qu'en pensez-vous ?

Question 4 : pourquoi vous êtes-vous engagé en formation continue à l'Université de Ouagadougou ou de Koudougou ? Quelles sont vos motivations ?

Question 5: comment qualifierez-vous les conditions d'accès à l'Université de Ouagadougou ou de Koudougou? Pourquoi ?

Question 6 : quelles autres difficultés avez-vous rencontrées dans votre démarche ? Pourquoi?

Question 7: quelles améliorations estimez-vous nécessaires pour faciliter l'accès à l'université de Ouagadougou ou de Koudougou des enseignants du primaire ?

Question 8 : comment avez-vous trouvé les conditions de formations auxquelles vous étiez assujettis à l'université de Ouagadougou ou de Koudougou ?

Question 9: à l'issue de votre formation pouvez-vous me décrire les perspectives qui s'ouvrent à vous?

Question 10 : Que doivent faire les autorités de l'Université de Ouagadougou ou de Koudougou pour améliorer l'accès et la formation des enseignants du primaire en retour pour la formation continue ?

Question 11 : Que doivent faire les autorités du Ministère de l'enseignement de base et celles de l'enseignement supérieur pour encourager et accompagner le retour en formation du personnel enseignant du primaire à l'Université de Ouagadougou ou de Koudougou ?

Question 12: Aurez-vous quelque chose d'autre à ajouter relatif à ce sujet et qui n'a pas été abordé tout au long de l'entretien ?

Question 13: Pouvez-vous nous communiquer des documents susceptibles d'éclairer l'entretien et de nourrir nos recherches de données factuelles ?

Question 14: Pouvez-vous nous mettre en relations avec des collègues ou vos connaissances qu'il vous paraîtrait utile que nous rencontrons dans le cadre de nos recherches

Enseignants du primaire en formation continue à l'université interrogés dans le cadre de l'entretien semi-directif

Abdou (homme, 36 ans)

Abdoulaye (homme, 44 ans)

Alfred (homme, 49 ans)

Alizèta (femme, 28 ans) :

Andréa (femme, 31 ans)

Assana (femme, 44 ans)

Assétou (femme, 43 ans)

César (homme, 41 ans)

Chantal (femme, 32 ans)

Daniel (homme, 42 ans)

Elise (femme, 46 ans)

Elisée (homme, 40 ans)

François (homme, 26 ans)

Fulgence (homme, 57 ans)

Gaston (homme, 30 ans)

Grégoire (homme, 31 ans)

Guingri (homme, 29 ans)

Harouna (homme, 43 ans)

Issouf (homme, 32 ans)

Jean-Noël (homme, 25 ans)

Kayaba (47 ans)

Lambert (45 ans)

Lamourdia (homme, 28 ans)

Laure (femme, 24 ans)

Léon (homme, 24 ans)

Lionel (homme, 27 ans)

Madi (homme, 29 ans)

Martin (homme, 53 ans)

Michel (homme 52 ans)

Oscar (homme, 26 ans)

Ousséini (homme, 37 ans)

Raogo (homme, 29 ans)

Salam (homme, 35 ans)

Sana (homme, 46 ans)

Say (homme, 44)

Souleymane (homme, 29 ans)

Talato (femme, 28 ans)

Téné (femme, 24 ans)

Tétou (femme, 48 ans)

Thomas (homme, 45 ans)

Wendinso (femme, 46 ans)

Yéri Solange (femme, 50 ans)

Autres enseignants du primaire, responsables et partenaires à l'éducation interrogés

A. PARE (enseignante du supérieur)

A. SEGDA (Conseillère pédagogique du premier degré)

Aboubacar (enseignant du primaire)

Alexis (enseignant du primaire)

Amao (enseignant du primaire)

B. SEGDA (responsable syndical)

BADO (enseignant du primaire)

BATIONO (enseignant du supérieur)

Ben (enseignant du primaire)

Benjamin (enseignant du primaire)

DABONE de l'école Paspanga,

E. KABORE (inspecteur du primaire)

E. KOARA (inspecteur du primaire)

Grégoire (enseignant du primaire)

I. SORGHO (enseignant du primaire)

ISSA (enseignant du primaire)

J. ZOUNDI (inspecteur du primaire)

Jean-Noël (conseiller pédagogique)

K. SOMDA (Conseiller pédagogique)

KABORE (gestionnaire de l'éducation)

L. DARAMKOUM (parent d'élève)

Larba (enseignant du primaire)

Lassané (enseignant du primaire)

Lazare (enseignant du primaire)

M. BAMAGO (administration universitaire)

M. KANAZOE (enseignant du supérieur)

M. KOURAOGO (administrateur de l'éducation)

M.SAWADOGO (enseignant dans une école privée)

MARC (enseignant du primaire)

Mikaïla (enseignant du primaire)

Mouniratou (enseignante du primaire)

O. (enseignant du primaire)

OUEDRAOGO (inspecteur du primaire)

Paul (enseignant du primaire)

Pisba (enseignant du primaire)

R. BAMOGO (inspecteur du primaire)

R. PIMA (parent d'élève)

Roger (enseignant du primaire)

SALEMBERE (enseignant du primaire)

Salif (enseignant du primaire)

SEMA (responsable syndical)

SOR (parent d'élève)

SOUBEIGA (statisticien de l'éducation)

TANI (enseignant du primaire)

TRAORE (responsable syndical)

W. NEBIE de la CEB de Pô 2

Y. SEGDA (parent d'élève)

Y. THIOMBIANO (inspecteur du primaire)

ZOMBRE (inspecteur à la retraite)

ZOTIN (financier)

ZOUNGRANA (inspecteur du primaire)

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE CONCERNES AYANT REPONDU A L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE 17
TABLEAU 2. DECOUPAGE TERRITORIAL DU BURKINA FASO 26
TABLEAU 3. POPULATION DES PRINCIPALES VILLES 28
TABLEAU 4. EVOLUTION DE L'INDICATEUR DE PAUVRETE HUMAINE AU BURKINA FASO 31
TABLEAU 5 : STRUCTURATION DU SYSTEME EDUCATIF BURKINABE 59
TABLEAU 6 : SYNOPSIS DES PROGRESSIONS AU SEIN DU SYSTEME EDUCATIF BURKINABE 61
TABLEAU 7: EVOLUTION DES EFFECTIFS DU PRIMAIRE DE 2001 A 2010 67
TABLEAU 8 : TBA, TBS ET TNS ET TAUX D'ACHEVEMENT DES DEUX DERNIERES ANNEES SCOLAIRES : 2010/2011 ET 2011/2012 68
TABLEAU 9 : EVOLUTION DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES REALISEES ET DES EFFECTIFS DES ENSEIGNANTS DE 2001 A 2010 70
TABLEAU 10 : LES INDICATEURS D'EFFICACITE INTERNE AU PRIMAIRE 71
TABLEAU 11: EVOLUTION DES INSCRITS EN AI ET FCB DE 2001 A 2010 72
TABLEAU 12. STATISTIQUES DU PRESCOLAIRE 73
TABLEAU 13 : NOMBRE D'ETABLISSEMENTS, SALLES DE CLASSE, EFFECTIF DES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL, TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL EN 2011/2012 78
TABLEAU 14 : CONDITIONS D'ACCES ET PERSPECTIVES D'EVOLUTION DANS LE CORPS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE 123
TABLEAU 15 : POSITIONNEMENT DES INTERVIEWES VIS-A-VIS DES POSTES A CONTINUITE ET A RUPTURE PEDAGOGIQUES 128
TABLEAU 16 : STATISTIQUES DES ACCES AUX POSTES A PROMOTIONS OUVERTS AUX INSTITUTEURS SUR LES 3 DERNIERES ANNEES 130
TABLEAU 17 : ESTIMATION DES CHARGES MOYENNES MENSUELLES D'UNE FAMILLE DE FONCTIONNAIRES MOYENS (LE COUPLE ET DEUX ENFANTS) DANS UNE VILLE MOYENNE AU BURKINA FASO 141
TABLEAU 18 : EVOLUTION DE LA REPARTITION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE SELON L'EMPLOI 148
TABLEAU 19. L'ENSEIGNEMENT VU PAR LES ENQUETES 153
TABLEAU 20 : ENJEUX POUR LES PERSONNES ET POUR L'ORGANISATION, ... 169
TABLEAU 21: REPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR CORPS EN 2010-2011 181
TABLEAU 22: RAPPORT DES ENQUETES A LA FORMATION CONTINUE ORDINAIRE 208
TABLEAU 23 : ORIENTATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN FORMATION CONTINUE A L'UNIVERSITE 225
TABLEAU 24: DIPLOME AYANT PERMIS LEUR INSCRIPTION EN FC A L'UNIVERSITE 228

TABLEAU 25: RESULTATS DES TESTS SPECIAUX D'ENTREE EN FORMATION CONTINUE DANS LES UNITES DE FORMATION ET DE RECHERCHE DE L'UNIVERSITE DE OUAGADOUGOU DE 2007 A 2011 229
TABLEAU 26: LES ENQUETES ET LA FORMATION CONTINUE A L'UNIVERSITE DE OUAGADOUGOU ET DE KOUDOUGOU (EN RAPPEL POUR LA QUESTION RELATIVE AU DEROULEMENT DE LA FORMATION A L'UNIVERSITE, 133 N'Y AYANT PAS ACCES N'ONT PAS REPONDU)..... 231
TABLEAU 27: LES ENQUETES ET LA FORMATION CONTINUE A L'UNIVERSITE (EN RAPPEL POUR LA QUESTION RELATIVE AU DEROULEMENT DE LA FORMATION A L'UNIVERSITE, 133 N'Y AYANT PAS ACCES N'ONT PAS REPONDU)..... 238
TABLEAU 28: NIVEAUX DES ENSEIGNANTS ENQUETES INSCRITS A L'UNIVERSITE DE KOUDOUGOU OU DE OUAGADOUGOU..... 239
TABLEAU 29: PLUS HAUT DIPLOME QUE LES ENQUETES INSCRITS EN FC SOUHAITENT ATTEINDRE 243
TABLEAU 30 : APPORT DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE AU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE (ENQUETE AUPRES DES 5 DREBA, 14 DPEBA, 28 CCEB SOIT 47PERSONNES) 250
TABLEAU 31: RAPPORT ENTRE LES ENSEIGNANTS DE NIVEAU OU EN FORMATION UNIVERSITAIRE AVEC LE MILIEU PROFESSIONNEL..... 254
TABLEAU 32: TRANCHES D'AGE DES ENQUETES..... 262
TABLEAU 33: ANCIENNETE DES ENQUETES DANS L'ENSEIGNEMENT 263
TABLEAU 36: DIPLOME AYANT PERMIS LEUR INSCRIPTION EN FC A L'UNIVERSITE (EN RAPPEL
TABLEAU 34 :NIVEAUX DES ENSEIGNANTS INTERROGES A LA DATE DE L'ENQUETE 264
133 SOIT 29.75% DES ENQUETES N'ONT PAS ACCES A LA FC A L'UNIVERSITE A LA DATE DE L'ENQUETE) 265
TABLEAU 37: PLUS HAUT DIPLOME QUE LES ENQUETES INSCRITS EN FC SOUHAITENT ATTEINDRE 266
TABLEAU 38: LES ENQUETES ET LA FORMATION CONTINUE A L'UNIVERSITE..... 267
TABLEAU 39 : LES MOTIFS D'ENGAGEMENT EN FORMATION DE PHILIPPE CARRE 315
TABLEAU 40 : MOTIFS D'ENGAGEMENT SUR LA BASE DU CHANGEMENT PERSONNEL 319
TABLEAU 41 : PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE DE LA DEMARCHE IDENTITAIRE 324

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE **1**

1. De la problématique à l'hypothèse **4**

2. Cadre théorique **9**

3. De la méthodologie de recherche et d'analyse **13**

4. Les objectifs de la recherche **18**

5. Organisation de la thèse **19**

Première Partie : Aperçu du contexte global et de l'évolution du système éducatif du Burkina Faso **22**

Chapitre 1 : Caractéristiques générales du Burkina Faso **23**

I- Géographie 23

I.1- Frontières, topographie et climat 23

I.2- Découpage et organisation administratifs 25

I.3- Population, environnement et vie des ménages 27

I.3.1. Une population jeune 27

I.3.2. La problématique de l'environnement urbain et rural 27

I.3.3. Les conditions de vie des ménages 30

II. D'une histoire tumultueuse à une politique à rebondissements 31

II.1. La Haute Volta avant la colonisation 31

II.2. La pénétration coloniale 32

II.3. Le Burkina Faso des indépendances à nos jours 33

II.3.1.De la Haute-Volta au Burkina Faso 34

II.3.1.1.De 1966 à 1980 : la Haute Volta à la recherche de ses repères 35

II.3.1.2. Deux coups d'état en moins d'une année 36

II.3.1.3. De l'appellation Burkina Faso (pays des hommes intègres) 36

II.3.2. le Burkina Faso de 1984 à nos jours 37

III. Economie et perspectives de développement 37

III.1. Les clés de l'économie du Burkina Faso 38

III.1.1. Du secteur primaire 39

III.1. 2. Du secteur secondaire 39

III.1. 3. Du secteur tertiaire 40

III.2. Perspectives de développement du Burkina Faso 40

III.2.1. L'Education, principal moteur de propulsion du développement 41

III.2.2.La santé, indispensable pour la promotion d'une économie durable.....42

III.2.3. L'eau potable et l'assainissement.....44

Conclusion 45

Chapitre 2 : Aperçu diachronique du système éducatif au Burkina Faso 46

I .Brève radiographie de l'évolution du système éducatif burkinabè 47

I.1. Le système éducatif burkinabè : un héritage colonial.....48

I.2. L'éducation burkinabè de 1960 à 1990 : des réformes hâtives et peu efficaces.....49

I.3. L'éducatif burkinabè de 1990 à nos jours : Les effets de la Conférence internationale de Jomtien et du forum de Dakar 53

I.4. L'organisation du système éducatif burkinabè 56

I.4.1. L'éducation non formelle 56

I.4.2. L'éducation informelle et l'éducation spécialisée 57

I.4.3. L'éducation formelle 57

I.4.3.1. L'éducation de base formelle.....57

I.4.3.2. L'enseignement secondaire.....58

I.4.3.3. L'enseignement supérieur 59

I.4.3.4. La formation technique et professionnelle 59

II. Actualités du système éducatif burkinabè : entre quête de performances et défis.....62

II.1. L'administration du système éducatif burkinabè.....62

II.2. Les performances et les défis du système éducatif burkinabè 63

II.2.1. Les performances de l'éducation burkinabè 64

II.2.1.1. les performances de l'éducation de base et de l'alphabétisation.....64

II.2.1.2. Le Projet d'Enseignement Post-Primaire et la performance du sous-secteur 74

II.2.1.3. La situation au second cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur 80

II.2.2. Défis et perspectives de l'éducation burkinabè 82

II.2.2.1. Les défis du système éducatif burkinabè 83

II.2.2.2 Quelles perspectives pour l'éducation burkinabè 90

Conclusion 95

Conclusion de partie 97

Deuxième partie : Enseigner au primaire au Burkina Faso : une photographie actualisée du métier d'instituteur 98

Chapitre 3 : l'enseignement du primaire au XXIème siècle : De la connaissance du métier aux motifs d'engagement 99

I. Enseignant du primaire : un métier qui s'adapte au temps.....99

II. Le travail de l'enseignant du primaire au XXIème siècle.....105

Conclusion 113

Chapitre 4 : Etre enseignant du primaire au Burkina Faso : conditions d'accès et trajectoires professionnelles 114

I. Engagement dans le métier et carrière 115

I.1. Recrutement et attributions des enseignants du primaire du Burkina Faso.....115

I.1.1.Du recrutement.....116

I.1.2.Des attributions 117

I.2. Le plan de carrière dans la fonction 118

I.2.1. Les postes à qualification.....118

I.2.2.Les postes administratifs et décisionnels.....122

I.3. les enseignants du primaire au Burkina Faso face au choix de leur carrière.....125

II. Les avantages et les contraintes du métier 132

II.1.Les contraintes du métier 132

II.1.1.Le temps de travail.....132

II.1.2.Conditions d'exercice.....134

II.1.2.1. Aspects pédagogiques.....135

II.1.2.2. Aspects matériels.....135

II.1.2.3. Les conditions de vie.....136

II.2.1. Les traitements des enseignants du primaire du Burkina Faso.....138

I.2.2.Le prestige social et l'attrait du métier 143

II.2.3 La sécurité et l'assurance du métier.....144

III. Portrait-robot de l'enseignant du primaire du Burkina Faso 146

III.1. Quelques données statistiques.....146

III.2. L'instituteur burkinabè à travers le regard des autres.....149

III.2.1. Le métier d'instituteur burkinabè vu par les instituteurs burkinabè.....149

III.2.2. L'instituteur burkinabè vu par les autres.....154

Conclusion 158

Conclusion de partie 159

Troisième partie : La formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso 161

Chapitre 5 : Formation continue au Burkina Faso, concepts, cadre juridique et actualités 162

I. Concepts et évolution de la formation continue 163

I.1. Des concepts 163

I.2. Origine industrielle et syndicale de la formation continue 165

I.3. Formation continue : mobilité socioprofessionnelle 167

I.4. Formation continue comme chance supplémentaire 171

I.5. Formation continue et initiative individuelle 172

I.5.1. Les déterminants de l'initiative individuelle de formation 173

I.5.2.1. Identité professionnelle enseignante 174

I.5.2.2. Formation continue et identité enseignante 175

II. Diagnostic de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso 176

Conclusion 183

Chapitre 6 : Les enseignants du primaire du Burkina Faso en rapport avec la formation continue 184

I. Le cadre juridique de la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso ... 184

II. Les dispositifs ordinaires de renforcement de compétences des enseignants du primaire ... 187

II.1. Les dispositifs de formation continue du ministère de l'éducation nationale 187

II.1.1. Les Ecoles nationales des enseignants du primaire 188

II.1.2. Les Conférences pédagogiques 189

II.1.3. Les Groupes d'animation pédagogique 192

II.1.4. Les autres dispositifs officiels de formation continue 194

II.1.4.1. L'encadrement de proximité des enseignants du primaire 195

II.1.4.2. L'encadrement à distance des enseignants du primaire 201

II.2. Les formations occasionnelles et spontanées 205

III. Perceptions générales par les enseignants du primaire des formations reçues 207

Conclusion 212

Conclusion de partie 213

Quatrième partie : Les universités burkinabè et la formation continue des enseignants du primaire 215

Chapitre 7 : Universités burkinabè : quels dispositifs pour la formation continue des enseignants du primaire 216

I- Evolution de l'enseignement supérieur public au Burkina Faso 217

II- Les universités de Ouagadougou et de Koudougou.....219

II.1. L'université de Ouagadougou 220

II.2. L'université de Koudougou 223

III. La formation continue des enseignants du primaire à l'université de Ouagadougou et de Koudougou 225

III.1. Les raisons du choix des universités de Ouagadougou et de Koudougou.....225

III.2. De l'accès des enseignants du primaire aux universités de Ouagadougou et de Koudougou 227

III.3. Les conditions de formation et d'évaluation des enseignants du primaire en formation continue dans les universités de Ouagadougou et de Koudougou 234

III.4. Regards des enseignants du primaire sur leurs formations dans les universités de Ouagadougou et de Koudougou.....237

Conclusion 244

Chapitre 8 : Les controverses autour de la formation continue des enseignants du primaire à l'université 245

I- De l'apport de la formation universitaire des enseignants du primaire à la formation des élèves et au travail d'instituteur.....245

II- Des conséquences de la formation universitaire des enseignants du primaire.....252

Conclusion 257

Conclusion de partie 258

Cinquième partie : La reprise des études universitaires par les enseignants du primaire du Burkina Faso : les raisons d'une démarche solitaire 259

Chapitre IX : Les résultats de la recherche 261

I. Quelques caractéristiques de l'échantillon 261

I.1. L'âge des interviewés 262

I.2. Ancienneté dans l'enseignement.....262

I.3. Niveaux des enseignants enquêtés.....263

I.4. Diplôme ayant permis leur inscription en FC à l'université.....264

I.5. Plus haut diplôme que les enquêtés inscrits en FC souhaitent atteindre 265

II. Des données de l'enquête par questionnaire.....266

II.1. De l'intérêt de la formation universitaire selon enquêtés.....268

II.2. L'apport de la formation continue à l'université dans le changement du comportement professionnel des enquêtés.....269

II.3. L'apport de la formation continue à l'université dans le changement personnel....270

III- Analyse des propos obtenus en entretien sur les déterminants d'entrée en formation universitaire.....271

III.1. Carrière et promotion sociale 274
III.2. Renforcement de compétences 288
III.3. Prestige lié à l'appartenance à un cadre universitaire 306
Conclusion 311
Chapitre X : Interprétation des résultats 312
I. Les motifs de reprise de la formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso : de la démarche de BOUTINET au modèle de CARRE 313
I.1. Les motifs de reprise de la formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso et le modèle de CARRE 313
I.1.1. Du modèle de CARRE 313
I.1.2. Les motifs d'engagement des enseignants du primaire en formation universitaire et la théorie CARRE 316
I.2. Les motifs de reprise de la formation universitaire des enseignants du primaire du Burkina Faso à la lumière du modèle de BOUTINET 320
I.2.1. De la théorie de BOUTINET 321
I.2.2. Les déterminants de l'engagement des enseignants du primaire du Burkina Faso et le modèle BOUTINET 322
II. L'identité comme socle de l'engagement 323
Conclusion 326
Conclusion de partie 327
Conclusion générale 328
BIBLIOGRAPHIE 336
I – OUVRAGES 336
II - ARTICLES (revue, encyclopédie, bulletin, documents officiels etc.) 341
III - COLLOQUES, CONGRES, SEMINAIRES 345
IV - THESES, RAPPORTS 346
V- DOCUMENTS ET ACTES ADMINISTRATIFS 348
GLOSSAIRE DES SIGLES 350
Enseignants du primaire en formation continue à l'université interrogés dans le cadre de l'entretien semi-directif 375
LISTE DES TABLEAUX 379
TABLE DES MATIERES 381