

# Formation continue des enseignants du primaire et amélioration de la pratique de classe : cas du Burkina Faso

---

Célestine TRAORE/PALE\*

## Résumé

Cet article s'inscrit dans la perspective de la réflexion sur la qualité de l'enseignement primaire en vue de relever le défi de la scolarisation universelle au Burkina Faso. Il analyse la formation continue des enseignants du primaire, dans sa forme actuelle, tant du point de vue des pratiques de formation que de celui de sa conception même. Il tente de comprendre pourquoi la formation continue a peu ou pas d'effets sur la pratique enseignante et partant, l'apprentissage des élèves. En effet, s'il existe un dispositif institutionnel de formation continue des enseignants doublé de dispositifs privés, il ressort que l'orientation des actions de formation est principalement axée sur l'évolution dans la carrière et très faiblement sur l'amélioration ou le changement de la pratique enseignante. L'évolution dans la carrière semble perçue à tort, comme étant un facteur implicite d'amélioration de la qualité de l'enseignant qui se traduirait par ricochet sur son enseignement et sur l'apprentissage des élèves. Dans le cadre de la conception professionnalisante de la formation continue, la pratique enseignante est, avant tout, au centre de toutes les préoccupations, que ce soit celles des structures et organismes éducatifs que celles des enseignants eux-mêmes. L'offre de formation continue permet, en effet, si certaines conditions sont réunies, de préparer les enseignants à faire face aux nombreux défis qui sont les leurs.

**Mots-clés :** Formation continue des enseignants, enseignement primaire, qualité de l'enseignement, enseignement universel, éducation pour tous.

## Primary teachers continuing education and improvement of the practice of class : case of Burkina Faso

### Abstract

This article is stated in order to think about the quality of teaching in primary school and to take up the challenge of universal schooling in Burkina Faso. It analyses continuing teacher training in primary school in its current form as well in the area of practices of training as that of the design. It tries to understand why continuing training has less or no effects on teaching and students understanding. In fact, if there is an institutional device of teachers' continuing training and private devices, it arises that the orientation of education plans is mainly centered on the evolution in the career and very slightly on the improvement or change of the teaching practice. Evolution in career seems perceived with twists, as being an implicit factor of improvement of quality of the teacher who would result in rebound on his teaching and pupils' training. In the conception of continuing training leading to work, teaching practice is, above all, in the center of all concerns, in educational structures and organizations and teacher's themselves. The offer of continuing training allows, indeed, if some conditions are joined together, to prepare teachers to face their challenges.

**Keywords:** continuing Teacher Training, primary education, quality of teaching, universal education, education for all.

---

\* Institut des Sciences des sociétés/Centre national de la Recherche scientifique et technologique (INSS/CNRST),  
Tél. : 50 35 55 94/50 35 53 58, Email : celeste\_pale@yahoo.fr

## Introduction

L'éducation joue un rôle capital dans les transformations sociales, politiques et économiques des sociétés. C'est conscient de ce rôle que la communauté internationale tente, depuis plusieurs décennies, d'amener tous les pays qui traînent encore le pas, en l'occurrence les pays en développement, à atteindre l'éducation universelle. Ainsi, l'Éducation pour tous (EPT) est posée comme un défi capital à relever et l'enseignement primaire universel en est une des conditions primordiales. Dans cette perspective, la plupart des pays d'Afrique ont élaboré des plans décennaux de développement de l'éducation. Pour le Burkina Faso, le Plan décennal de développement de l'éducation de Base (PDDEB, 2000), s'est fixé des objectifs globaux tant sur le plan de l'accès que sur celui de la qualité. Il s'agit, d'atteindre un taux de scolarisation de 70 % en 2010 et d'améliorer la qualité et l'efficacité du système. En effet, les rapports de suivi de l'Education Pour Tous (EPT) de l'UNESCO (2005, 2006), ainsi que plusieurs chercheurs en éducation (PERRENOUD, 1996 ; TARDIF *et al.*, 1998) ne cessent de montrer que l'amélioration de la qualité de l'enseignement est tributaire de la qualité des enseignants et que la qualité de la formation, aussi bien initiale que continue, sont les clés de l'efficacité du rôle de l'enseignant. Cependant, au Burkina Faso, en particulier, dans la perspective de l'expansion accélérée de l'accès à l'école, la formation initiale des enseignants du primaire est vue sous un angle purement quantitatif. Cette vision conduit à centrer les efforts sur le nombre d'enseignants à former annuellement et cela sans aucun égard pour la qualité de cette formation. En atteste, le bas niveau de recrutement des enseignants, i.e., celui de fin d'étude du premier cycle secondaire (BEPC) alors que d'autres pays en sont à la licence voir la maîtrise ou le master universitaire. Ajoutons qu'à ce niveau d'étude, les élèves ne bénéficient pas encore des enseignements comme la dissertation, la philosophie, le commentaire de texte, etc. ; enseignements qui essaient d'initier les élèves du second cycle de l'enseignement secondaire à une méthodologie élémentaire du raisonnement, de la structuration de la pensée, à l'acquisition d'un esprit de synthèse, ainsi qu'à une réflexion autonome. De plus, la durée de la formation des maîtres qui était précédemment de deux ans, déjà insuffisante compte tenu de la faiblesse du niveau de départ et de la baisse générale du niveau de l'éducation scolaire (COMPAORÉ, 2003), a été ramenée à une année scolaire, soit sept à huit mois de cours effectifs. Aussi, la formation continue apparaît-elle comme étant un ballon de sauvetage du système d'enseignement primaire, le recourt sur lequel il faut concentrer les efforts pour tenter, de combler ce déficit de départ. Ainsi, une politique institutionnelle de formation continue visant à accompagner les enseignants dans l'amélioration de leurs pratiques et dans le développement de leur carrière est mise en œuvre. Par ailleurs, conscients de leurs déficits originels, plusieurs enseignants, et surtout, ceux qui ont l'ambition de gravir les échelons des professions de l'enseignement jusqu'au plus haut niveau (inspecteur de l'enseignement primaire, administrateur ou conseiller des services scolaires et universitaires) s'inscrivent à des cours soit à l'université soit auprès des formateurs privés.

Quel impact une telle formation continue peut-elle avoir sur la pratique de classe ?

Le présent article cherche à répondre aux interrogations suivantes : Quelle sont les enjeux réels de cette formation continue par rapport à la pratique enseignante et à l'amélioration des apprentissages des élèves ? En d'autres termes, dans quelle mesure la formation continue actuelle permet-elle de relever le défi de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves ? De quelle formation continue a-t-on besoin pour l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants ?

Cet article a été rédigé à partir de deux sources de données. D'abord, une revue documentaire a été effectuée sur la formation continue des enseignants. Ensuite, les données secondaires de deux études (« études sur les obstacles à la scolarisation en milieu rural<sup>1</sup> 2006 » et « défi de l'éducation universelle<sup>2</sup>, 2007 ») par le Département de science de l'éducation de l'Institut des Sciences des Sociétés (INSS) qui incluait un volet sur la formation et l'encadrement des enseignants du primaire. L'objectif visé est d'analyser la place accordée actuellement à la formation continue dans le système de formation des personnels enseignants ; les dispositifs de formation existants, les effets de la formation continue sur la pratique enseignante, et enfin, proposer des éléments d'un cadre de référence pour une formation continue source de changement.

## Cadre conceptuel

Depuis près d'un demi-siècle, les systèmes éducatifs dans plusieurs régions du monde, ont pris conscience de l'importance de la formation continue comme étant un cadre pour guider les enseignants dans leurs pratiques durant toute leur carrière. La formation continue est perçue comme étant un maillon essentiel et incontournable pour assurer un réel développement professionnel et personnel des enseignants. Elle est aussi un facteur déterminant dans la recherche de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement de façon générale. Différentes recherches sur la formation des enseignants ont montré que la formation initiale ne permet pas d'avoir une maîtrise suffisante des outils, démarches et cadres réflexifs pour nourrir la pratique de l'enseignant tout au long de sa carrière. D'une part, parce que la durée de la formation initiale est courte et, d'autre part, parce que l'expérience de l'enseignant dans sa classe est elle-même un cadre de formation pertinent qui permet d'acquérir des savoirs d'action et des savoirs de la pratique qui ne peuvent être acquis durant la formation initiale (LESSARD, 1990, in MELLOUKI et TARDIF, 1995 ; PAQUAY, ALTET, CHARLIER et PERRENOUD, (1996).

## Conception et fondement de la formation continue

La formation continue des enseignants est la formation en cours d'emploi, c'est-à-dire les activités de recyclage et de perfectionnement et de mise à jour que les enseignants en exercice reçoivent ou effectuent dans le but d'améliorer leurs

<sup>1</sup> Département de science de l'éducation/Institut des Sciences des Sociétés (INSS), Etude sur les obstacles à la scolarisation en milieu rural, rapport d'études.

<sup>2</sup> Département de science de l'éducation/Institut des Sciences des Sociétés (INSS), données d'enquête.

compétences et leurs pratiques professionnelles. Elle s'oppose à la formation initiale des enseignants qui est la formation professionnelle à l'enseignement que les futurs enseignants reçoivent dans le cadre de la préparation à l'exercice de leur métier (Legendre, 2005, pp. 688, 693 et 696). La formation continue vise une meilleure réussite des apprentissages des élèves.

Traditionnellement, la formation continue des enseignants comprenait essentiellement deux types d'activités. Le premier était la formation universitaire classique visant l'élévation du niveau de scolarité des bénéficiaires afin d'améliorer leur rémunération, cette dernière étant souvent tributaire du diplôme acquis. Le second concernait les stages et séminaires offerts par les structures scolaires en vue du recyclage ou de la mise à jour ponctuelle ou encore, dans le cadre de l'introduction de nouveaux programmes, l'acquisition de nouvelles connaissances pour ensuite les mettre en pratique. Mais aujourd'hui, cette conception traditionnelle de la formation continue est remise en cause parce qu'elle est jugée trop restreinte. La nouvelle conception de la formation continue se veut plus large et permanente ; elle inclut non seulement les activités traditionnelles de mise à jour et de perfectionnement ponctuel mais englobe aussi toutes les démarches d'apprentissage et d'enrichissement entreprises tout au long de la carrière de l'enseignant.

Ces deux conceptions de la formation continue découlent, selon plusieurs chercheurs, de deux paradigmes différents de la formation des enseignants (TARDIF, LESSARD et GAUTHIER, 1998 ; BOURDONCLE, 1991, 1993 ; PERRENOUD, 1996 ; CARBONNEAU, 1993 ; HUBERMAN, 1993 ; ALTET, 1996).

Le premier paradigme correspondant au modèle traditionnel de formation des enseignants conçoit la formation des enseignants comme la transmission à ces derniers de connaissances disciplinaires et de techniques pédagogiques. L'enseignant est alors perçu comme un simple exécutant, chargé de transmettre des connaissances aux enfants et l'enseignement comme une activité de routine, consistant à l'application de recettes pédagogiques ou didactiques préfabriquées (PERRENOUD, 1996).

Le second paradigme perçoit la formation des enseignants comme l'acquisition par ces derniers de ressources pour analyser leurs pratiques, dans le cadre des différentes situations pédagogiques auxquelles ils doivent faire face, afin de construire leurs propres stratégies. L'enseignement est alors considéré comme une activité de haut niveau à l'instar des professions libérales (LESSARD, 1990 ; 1995 ; PERRENOUD, ALTET, CHARLIER, BOURDONCLE, PAQUET, 1996). Cela veut dire, qu'il s'agit d'une activité intellectuelle, savante, nécessitant, entre autres, une longue formation universitaire, une autonomisation et une responsabilisation de l'enseignant (LEMOSE, 1989). Dans cette perspective qui est celle de la professionnalisation de l'enseignement, le concept de développement professionnel devient plus approprié que celui de formation continue, il associe à la perception classique de la formation continue, une dimension personnelle, d'épanouissement, d'autonomie et de responsabilisation des enseignants.

## **Formation continue et développement professionnel**

Le développement professionnel renvoie à des activités organisées qui font suite à la formation de base et qui visent à aider les personnes concernées à maintenir, améliorer et élargir les connaissances et les compétences mais aussi à développer des qualités personnelles afin d'accroître leurs performances dans l'exécution des obligations et responsabilités professionnelles (LEGENDRE, 1993).

Parfois, on trouve peu de nuance entre la notion de formation continue et celle de développement professionnel dans les écrits sur la formation des enseignants. Cependant, dans la perspective de professionnalisation de l'enseignement, la notion de développement professionnel est plus large, elle intègre la formation initiale et la formation continue. La formation initiale et la formation continue sont situées sur un continuum de développement professionnel dont le point de départ est le début de la formation initiale. La formation continue quant à elle, commence dès le début de la profession enseignante et inclue l'ensemble des activités de formation et d'apprentissage réalisées tout au long de la carrière (De LANDSHEERE, 1992 ; LESSARD, 1990 in MELLOUKI et TARDIF, 1995 ; PERRENOUD, ALTET, CHARLIER, BOURDONCLE, PAQUET, 1998 ; GOHIER, ANADON, BOUCHARD, CHARBONNEAU et CHEVRIER, 1999).

La formation continue est vue comme une nécessité liée au fait que le système éducatif en général et l'école en particulier doit s'adapter aux défis que leur imposent l'évolution et les transformations sociales, économiques et technologiques. Ces mutations engendreraient des besoins nouveaux et en constante évolution au niveau des élèves que l'enseignant doit prendre en compte dans son enseignement. Aussi, la formation continue permet-elle un développement continu des compétences de base acquises par les enseignants lors de leur formation initiale et aussi l'acquisition et le développement de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés nécessaires pour s'adapter au changement.

Dans la perspective de la professionnalisation, la formation continue est perçue comme un facteur essentiel de valorisation de la fonction enseignante. En ce sens qu'elle permet une prise en charge par l'école des actions pouvant favoriser la réussite scolaire des élèves, d'une part, et elle permet aux enseignants d'acquérir une expertise dans la planification, la gestion et l'évaluation de l'enseignement, d'autre part. Par ailleurs, étant membre d'un réseau l'enseignant a la responsabilité de transmettre l'expertise acquise par lui au cours de sa formation aux autres membres de ce réseau (OUELLET, 1995). Cependant, il a besoin d'être soutenu, encouragé et parfois stimulé par les structures et instances de l'éducation.

## **Formation continue et pratique enseignante**

Dans le cadre de la conception professionnalisante de la formation continue, la pratique enseignante est, avant tout, au centre de toutes les préoccupations, que ce soit celles des structures et organismes éducatifs que celles des enseignants eux-mêmes. Aussi, les projets de formation continue doivent s'appuyer sur des besoins spécifiques

individuels et collectifs déterminés par les enseignants eux-mêmes ou avec leur participation.

La formation continue doit d'abord aider les enseignants à résoudre les problèmes réels qui se posent à eux dans leurs pratiques d'enseignement et portant entre autres, sur la mise en œuvre des programmes d'enseignement, les types d'élèves dans les classes, l'interdisciplinarité, l'intégration des apprentissages des élèves, le travail par projet, la gestion mentale et les relations avec les autres partenaires, etc. (PAILLEUR, 1996 ; SANFAÇON, 1997). Pour BELAIR (1995), le perfectionnement doit être vu comme étant une application concrète des théories développées dans le cadre de leur formation initiale.

## **Les dispositifs de formation continue au Burkina Faso**

Il existe deux principaux types de dispositifs de formation continue au Burkina Faso : les dispositifs institutionnels et les dispositifs non institutionnels privés.

### **Les dispositifs institutionnels**

Les dispositifs institutionnels sont les activités de formation continue proposée aux enseignants par les structures du ministère de l'éducation de base. Ils peuvent se regrouper en cinq principales catégories :

- les stages de recyclage et séminaires de formation ;
- les conférences pédagogiques ;
- les visites de classe ;
- les groupes d'animation pédagogique
- la formation à distance.

Les principales caractéristiques de ces dispositifs sont les suivantes :

- Les stages de recyclage. Ils sont organisés au niveau des circonscriptions d'enseignement de base en début de rentrée scolaire en vue de recycler les anciens enseignants et de permettre aux nouveaux d'observer et de présenter des leçons, suivis de rétroaction sur le respect de la méthodologie. Les séminaires de formation quant à eux sont occasionnels et sont organisés lorsqu'il y a des innovations ou changements intervenant dans le système scolaire ou d'enseignement.
- Les conférences pédagogiques. Elles sont annuelles et portent sur un thème de réflexion qui concerne l'ensemble d'une circonscription d'éducation de base ou d'un regroupement de circonscriptions voisines. Les enseignants des groupes d'animation pédagogique réfléchissent au préalable sur le thème de la conférence avant sa tenue en guise de préparation.
- Les visites de classe. Elles sont organisées par les supérieurs hiérarchiques des enseignants et consistent essentiellement, de la part du supérieur hiérarchique, à observer l'enseignant pratiquer une ou des leçons dans sa classe et lui donner une rétroaction, consistant à indiquer s'il a suivi ou non la méthodologie et lui prodiguer des conseils.

- Les groupes d’animation pédagogique. Les enseignants des circonscriptions d’enseignement de base (CEB) sont subdivisés par zones en groupes d’animation pédagogique (GAP). Les animations pédagogiques sont organisées par les enseignants entre eux pour s’autoformer compte tenu de leurs centres d’intérêt. Ils peuvent solliciter la contribution de personnes ressources, le plus souvent, ils sont accompagnés par le conseiller pédagogique de la circonscription.
- La formation à distance. Il s’agit essentiellement d’émissions radio proposant des sujets d’examens aux enseignants et donnant les corrigés au bout d’un certain temps.

## Les dispositifs non institutionnels privés

Les dispositifs non institutionnels privés concernent la formation continue volontaire recherchée de façon individuelle par les enseignants en vue d’atteindre des objectifs, avant tout, sinon purement, personnels de mobilité sociale, en l’occurrence, améliorer son salaire, quitter la classe, atteindre le sommet de la hiérarchie. Il s’agit essentiellement de cours universitaires et de cours offerts par des formateurs particuliers.

Les cours à l’université visent à acquérir des diplômes universitaires mais aussi une culture générale. Ils faciliteraient la réussite aux concours professionnels et connaissent de plus en plus d’engouement de la part des enseignants. Ainsi, près de 95 % des travailleurs inscrits à l’Université de Ouagadougou, jusqu’en 2005, seraient des enseignants du primaire (SAVADOGO, 2006).

Les cours offerts par des formateurs particuliers. Des inspecteurs de l’enseignement du premier degré, des conseillers pédagogiques itinérants et des enseignants du secondaire organisent des cours privés à l’intention des enseignants qui souhaitent se présenter aux concours professionnels qui leur sont ouverts.

De plus, l’obtention du baccalauréat ou d’un diplôme universitaire devient d’autant plus nécessaire qu’il est désormais exigé à l’enseignant qui veut se présenter au concours d’accès aux carrières d’encadreurs ou d’administrateurs de l’enseignement de base, ce qui n’était pas le cas auparavant<sup>3</sup>. Aussi, plusieurs enseignants en exercice s’inscrivent aux cours du soir pour obtenir le diplôme du baccalauréat de l’enseignement secondaire.

Les dispositifs non institutionnels privés contrairement aux dispositifs institutionnels ne sont pas accessibles à tous les enseignants. En effet, ils requièrent des frais d’inscription ou de participation ; il faut donc disposer de moyens financiers. Par ailleurs, l’inscription à l’université est soumise à certaines conditions comme la possession du diplôme du baccalauréat de l’enseignement secondaire ou l’admission au concours d’entrée à l’université. En outre, il faut résider dans une localité proche d’une ville universitaire, pour pouvoir suivre les cours.

<sup>3</sup> Réforme du Statut Général de la Fonction Publique au Burkina Faso, 1998.

## Le public cible de la formation continue

Au nombre de 35 617, dont un peu moins du tiers de femmes (DEP/MEBA, 2008), les enseignants du primaire du Burkina Faso concernés par la formation continue se répartissent en quatre catégories, selon le certificat ou le diplôme professionnel qu'ils détiennent. La première catégorie est celle des instituteurs-adjoints (IA) ; elle regroupe les enseignants sans diplôme professionnel, en principe sans formation initiale à l'enseignement comme telle. Ils représentent actuellement environ 8,28 % des enseignants. La deuxième catégorie est celle des instituteurs adjoints certifiés (IAC) ; ceux-ci sont titulaires du Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP). Ils sont soit sortis des Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) donc d'office titulaire DFEENEP<sup>4</sup> (équivalent du CEAP), soit des anciens IA qui ont passé avec succès l'examen d'obtention du CEAP. Les instituteurs adjoints certifiés constituent 47,18 % des enseignants du primaire. La troisième catégorie regroupe les instituteurs certifiés (IC) ou titulaires qui possèdent le Certificat d'aptitude pédagogique (CAP) ; il s'agit évidemment des IAC ayant passé avec succès l'examen du CAP, cette catégorie regroupe 36,89 % de l'ensemble des enseignants. Enfin, la quatrième catégorie est constituée par les instituteurs principaux (IP). Il faut préciser que les instituteurs principaux, contrairement aux enseignants des catégories précédentes sont considérés comme les premiers encadreurs des autres enseignants. Ils tiennent d'office le poste de directeur d'école détaché de la classe mais peuvent aussi tenir des classes en cas de pénuries d'enseignants dans une école. Les instituteurs principaux sont sélectionnés par voie de concours parmi les instituteurs certifiés et reçoivent une formation d'une année scolaire, le nombre de postes ouvert est limité en fonction des besoins. Ils constituent seulement 3,59 % de l'ensemble des enseignants.

## But et finalité de la formation continue

L'obtention d'un certificat ou diplôme professionnel par le biais d'examens ou de concours professionnels permet de progresser d'une catégorie à l'autre. C'est par le biais de la formation continue que les enseignants se préparent aux épreuves des examens et concours professionnels afin d'évoluer dans leur carrière.

La formation continue, qu'elle soit proposée par les structures de l'administration ou entreprise par les enseignants eux-mêmes, semble axer sur la préparation aux examens et concours professionnels. En effet, on observe, qu'en dehors du recyclage qui est ponctuel, les activités de formation proposées par les structures du Ministère de l'enseignement de base sont centrées sur la préparation des candidats au CEAP, au CAP, aux concours des instituteurs principaux (IP) et des conseillers pédagogiques itinérants (CPI) (CONOMBO, GAUDREAULT et OUÉDRAOGO, 1995). De même, le but de la formation continue privée est essentiellement de favoriser la réussite des futurs candidats aux concours professionnels.

---

<sup>4</sup> Diplôme de fin d'études des Ecoles Nationales de Formation des Enseignants du Primaire.

## Objectifs et contenus des programmes institutionnels de formation continue

Les activités de formation continue proposées par l'institution scolaire sont surtout centrées sur la préparation aux examens et concours professionnels. Les contenus sont souvent une reprise des cours théoriques reçus dans les écoles de formation initiale.

Les programmes de formation continue institutionnels prévoient un volet préparation aux épreuves écrites des examens et concours professionnels comportant une dissertation sur un sujet de pédagogie générale et une autre sur un sujet de pédagogie appliquée (CEAP et CAP) ; une dissertation sur un sujet de pédagogie générale et un résumé de texte de culture générale (IP) et une dissertation sur un sujet de pédagogie générale et une analyse de texte de pédagogie appliquée (CPI). Il est prévu également un volet dit préparation aux épreuves pratiques comprenant un test d'animation sportive, un test d'une discipline de la langue (français) et un test de mathématiques et/ou d'activités d'éveil et un test oral sur la législation scolaire (CEAP et CAP) ; un exposé sur un sujet de pédagogie appliquée (IP) et un sujet de résolution de cas pédagogique (IP et CPI). Les objectifs et contenu de formation visent donc et avant tout la réussite à ces épreuves.

La formation à distance vise elle aussi la préparation des enseignants aux examens et concours ; elle consiste en la proposition et au traitement d'épreuves d'examens.

## Objectifs et contenus de la formation continue non institutionnelle

Pour ce qui concerne la formation continue universitaire dans laquelle s'engagent les enseignants du primaire, l'objectif principal est d'obtenir un diplôme universitaire ou d'améliorer leur culture générale et leur capacité de dissenter. En effet, l'obtention des diplômes de licence et maîtrise universitaires permet de sauter certaines étapes de l'évolution traditionnelle dans la carrière de l'enseignant du primaire ; de plus, la formation universitaire faciliterait la réussite aux examens et concours professionnels.

Ainsi, de plus en plus, la formation universitaire est considérée comme essentielle par les enseignants pour faciliter leur évolution dans la carrière afin d'améliorer leur rémunération et de cesser d'enseigner pour devenir des encadreurs ; plusieurs enseignants s'étant engagés dans l'enseignement faute de mieux, cherchent à gravir les échelons des professions de l'enseignement jusqu'au plus haut niveau.

En effet, selon l'enquête de SAVADOGO (2006), 21/30 des enseignants interrogés reconnaissent qu'ils se sont inscrits à l'université pour des raisons de promotion professionnelle : *obtenir un diplôme académique dans le but d'accélérer leur promotion professionnelle*. D'autant plus que des dispositions légales permettent aux enseignants détenteurs d'une licence universitaire de sauter les étapes exigées auparavant. Par exemple : passer le concours d'accès au corps des conseillers pédagogiques itinérants deux ans seulement après le CAP alors qu'il en faut au moins six pour un enseignant non détenteur de diplômes universitaires. Avec la maîtrise universitaire, ce même enseignant, cinq années après le CAP est autorisé à se présenter au concours d'accès au corps des inspecteurs de l'enseignement primaire, le grade le plus élevé. De quoi favoriser l'engouement pour les cours universitaires.

S'il est difficile de dire que les études universitaires poursuivies par les enseignants n'ont pas un impact positif sur leur pratique de classe et l'apprentissage des élèves compte tenu des difficultés inhérentes à l'évaluation des effets de cette formation sur les pratiques professionnelles des enseignants (DUTHY, 1995), on peut dire que cet impact est discutable pour plusieurs raisons.

Premièrement, les cours suivis par les enseignants qui s'y inscrivent à l'université sont des cours classiques, souvent magistraux, dans les disciplines comme la linguistique, les lettres modernes, la sociologie, la psychologie, l'anglais (SAVADOGO, 2006). Ces cours universitaires ignorent la réalité scolaire et ne fournissent pas les éléments nécessaires à une formation continue susceptible d'influer de façon significative sur la pratique de terrain.

Deuxièmement, le système ne tient pas compte de la présence d'adultes travailleurs encore moins d'enseignants dans les salles de cours. Aussi les « enseignants-étudiants » participent difficilement aux cours compte tenu qu'ils n'ont pas un congé spécial pour suivre les enseignements et doivent tenir simultanément leurs classes. Ils sont obligés de demander des demi-journées pour assister à certains cours ou aux évaluations et cela agacerait même les directeurs et les encadreurs. Ces enseignants-étudiants se contentent donc le plus souvent de récupérer et photocopier les notes de cours prises par les étudiants réguliers, ce qui rend le travail plus ardu pour réussir.

Pour ce qui concerne les formations offertes par les particuliers, l'unique objectif est la préparation aux examens et concours professionnels. Les méthodes de travail adoptées, en l'occurrence, l'entraînement à outrance sur les épreuves types en est illustratif.

Ainsi, l'amélioration de la pratique enseignante et de la qualité de l'apprentissage des élèves n'apparaît pas, de façon manifeste, comme objectif de la formation continue. L'évolution dans la carrière semble, implicitement, perçue comme un facteur d'amélioration de la qualité de l'enseignant qui se traduirait par ricochet sur son enseignement et sur l'apprentissage des élèves. Dans quel cas, on pourrait se demander si un enseignant qui réussit à son examen ou concours professionnel est plus compétent en classe que celui qui échoue.

## **Les effets de la formation continue sur la pratique des enseignants**

Selon plusieurs chercheurs, l'un des problèmes qui se pose par rapport à la formation continue des enseignants, c'est celui de l'évaluation de ses effets. CHEVRIER/DOUCET (1995), DUTHY, (1995), CROIZIER, (1995), ZAKHARTCHOUK, (1995) démontrent que l'on a souvent tendance à évaluer la satisfaction des participants par rapport aux activités de formation continue plutôt que d'évaluer les effets que les formations reçues produisent sur le terrain de la pratique, en l'occurrence le transfert des apprentissages réalisés dans la pratique même des enseignants.

Par ailleurs, certaines études font état du fait que les activités traditionnelles de formation continue des enseignants telles que les stages de perfectionnement et de

recyclage ne produisent pas d'effets réels quant à la qualité et à l'efficacité des services éducatifs, à cause de leur caractère ponctuel et de leur morcellement. Par exemple, ZAKHARTCHOUK (1995) constate que les stages de formation continue des enseignants en France avaient peu d'effets quant aux engagements pris à l'issue de ces stages. Selon cet auteur, plusieurs enseignants percevraient même les stages de formation continue comme étant inutiles. Il reconnaît néanmoins que la formation continue a permis, à certains enseignants d'acquérir une culture pédagogique et de travailler avec les pairs. Pour CHEVRIER/DOUCET (1995), certaines sessions de perfectionnement d'enseignants ne produisent aucun effet parce que tout simplement elles ne sont basées sur aucune analyse des besoins de formation des bénéficiaires. Qu'en est-il dans le contexte du Burkina Faso ?

## Cas du Burkina Faso

Dans le contexte du Burkina Faso, il semble que la formation continue ait très peu d'effets sur la pratique enseignante pour, entre autres, les raisons suivantes : peu d'effectivité, manque d'intérêt des enseignants pour la formation continue, la crainte de la relation « maître-élève », la crainte du jugement négatif des pairs.

### Une formation continue peu effective sur le terrain

La formation continue en vue de l'amélioration des pratiques d'enseignement occupe une place peu importante dans les activités d'encadrement des enseignants. En effet, d'un point de vue quantitatif, il s'agit surtout de stages de recyclages ponctuels, en début d'année scolaire. Les visites de classe, pour des raisons de logistique, semblent concerner surtout les enseignants qui sont touchés par les examens professionnels. À ce propos, des encadreurs et enseignants interrogés, tout en reconnaissant l'impérieuse nécessité de la formation continue et de l'accompagnement des enseignants déplorent le peu d'effectivité de la formation continue institutionnelle sur le terrain. Deux principales difficultés sont soulignées : le manque de logistique pour le déplacement des encadreurs et la question de la prise en charge des enseignants.

Concernant le manque de logistique pour l'ensemble des encadreurs (conseillers pédagogiques et inspecteurs), l'insuffisance des moyens de déplacement et l'état souvent défectueux de ce qui existe ainsi que la faible dotation en carburant sont soulignés. En conséquence, des efforts sont faits pour les enseignants qui doivent passer les examens et concours professionnels ; soit par une visite de classe, soit par le déplacement des enseignants concernés qui sont alors prêts à s'investir parce que leur carrière en dépend. Ainsi, les enseignants qui ne sont pas en situation d'examen ou en situation de concours professionnels y compris les débutants, en bénéficient rarement. Plusieurs enseignants interrogés disent qu'ils peuvent faire un à deux ans, parfois plus, sans recevoir la visite d'un encadreur pédagogique.

Au niveau des enseignants, il ressort que le défaut de prise en charge fait que les activités qui occasionnent des déplacements regroupent peu de monde ou sont tout simplement boycottées. Ainsi, des activités comme les conférences pédagogiques ou

les groupes d'animations pédagogiques (GAP), qui constituent selon les encadreurs des cadres pertinents de partage et d'échanges entre enseignants et donc de formation continue par excellence seraient boudés par les enseignants.

## Un manque d'intérêt pour la formation continue

S'il est essentiel que les enseignants et les enseignantes s'intéressent à l'offre de service en matière de formation continue, il est tout aussi important que soient créées les conditions les incitant à s'engager à poursuivre leur formation, puisque la qualité de l'enseignement en dépend.

Il semble que les enseignants ne manifestent pas toujours suffisamment d'intérêt pour l'offre de formation continue qui n'est pas destinée à la préparation des examens et concours professionnels, c'est-à-dire celle qui vise spécifiquement l'amélioration de la pratique enseignante afin de faire face aux exigences de la profession.

Les conseillers pédagogiques (PALE/TRAORÉ, 2000), ont fait état du fait que les enseignants manifesteraient de l'hostilité vis-à-vis des visites de classes effectuées par eux.

La conception de la formation continue existante dans le contexte de l'enseignement peut également expliquer en partie une certaine réticence des enseignants par rapport aux visites de classe des conseillers pédagogiques et des inspecteurs et l'encadrement de proximité des directeurs d'école et même les groupes d'animation pédagogique lorsqu'il s'agit de faire des leçons d'essai. En effet, la formation continue est conçue comme une démarche linéaire de transmission de connaissances. En atteste les présentations lors des formations des connaissances de manière théorique sous forme d'exposés magistraux, sans un lien avec la réalité de la classe que vivent les enseignants. Une telle situation peut expliquer le fait que les enseignants éprouvent des difficultés à percevoir le rôle de la formation continue dans l'amélioration de leur pratique d'enseignement (CHARLIER, 1998). Et partant, la formation continue pour la pratique enseignante, apparaît alors comme inutile puisqu'elle s'effectue en réalité sur le tas comme le souligne CHARLIER (1998) :

*« L'apprentissage de la pratique d'enseignement, quant à lui, se réalise « sur le tas », par l'action des interactions avec les élèves et les collègues et par la réflexion dans et sur la pratique ». Et pourtant, enseignants et chercheurs savent bien que l'apprentissage « sur le tas » a ses limites. Ainsi, dans la première étape de sa carrière, une étape de survie et de découverte, le jeune enseignant découvre l'efficacité du « bricolage » au jour le jour, ce qui ne lui donne guère le goût de continuer à apprendre par questionnement, la recherche d'alternatives ou les interactions avec les collègues ».*

Le manque d'intérêt pose parfois la question de la prise en compte de la particularité de chaque enseignant dans le contexte particulier de sa pratique comme cela ressort ici dans les propos d'un encadreur : « Il y a beaucoup de difficultés parce que chacun a ses besoins et nous ne pouvons pas les prendre en compte. Ce qu'on peut faire, c'est de regrouper les enseignants à un certain moment, à un certain lieu, pour faire un recyclage, pour travailler sur un thème donné, un besoin qu'ils ont exprimé. Ce n'est pas facile de regrouper les enseignants ; ils sont exigeants : il faut trouver

la période qui leur convient, il faut trouver une prise en charge, assurer leur déplacement, si bien que lorsqu'on élabore des programmes d'activités pour eux, des inquiétudes subsistent pour leur exécution ».

### **La crainte de la relation maître-élève**

La persistance de l'image du modèle de la pédagogie traditionnelle<sup>5</sup> dans les représentations des enseignants et des encadreurs influence les relations formateur-formé en contexte de formation continue, en atteste ces propos d'un Conseiller Pédagogique :

*« Les difficultés par rapport à l'encadrement des adjoints, c'est le fait qu'on n'a pas le temps de pouvoir observer les leçons d'essai d'une manière pratique. On arrive à les résoudre par des observations écrites sur les cahiers que ces derniers reçoivent. S'il y a des contestations, on peut en discuter. Mais la plupart du temps, les difficultés qu'on peut déceler, on arrive à les résoudre sans discussion »* Témoignage d'un enseignant.

Toutes ces questions mettent en cause le modèle de formation continue en vigueur dans le système éducatif. Alors, quelle formation continue pour l'amélioration des pratiques ?

### **Formation continue pour un changement des pratiques**

Dans la tendance actuelle de la formation continue des enseignants l'accent est mis sur l'autoformation de l'enseignant, sur la formation par les pairs ou par la recherche action, sans écarter l'université et les personnes ressources telles que les conseillers pédagogiques. Certains moyens de formation continue perçus par plusieurs auteurs comme essentiels et à développer sont les centres d'enseignants. Ces centres sont conçus comme des lieux de documentation et d'échange, organisés principalement par les enseignants eux-mêmes et qui leur permettent de participer sur une base volontaire à des activités de perfectionnement. Ces lieux permettraient de favoriser l'engagement personnel et autonome des enseignants dans une démarche de formation continue (De LANDSHEERE, 1992 ; POURY, 1995 ; VOLCY, 1995). En plus de ces dispositifs de formation, certains auteurs font état de conditions à remplir pour assurer l'effectivité et l'efficacité de la formation continue et favoriser le transfert des apprentissages réalisés dans la pratique des enseignants.

Ainsi, SANFAÇON (1997) suggère, entre autres, de faire des remises de temps aux enseignants, de faire en sorte que les activités et les objectifs de formation retenus soient reliés à la réalité quotidienne que vit l'enseignant et que ces activités soient étalées sur différentes périodes de l'année. Il suggère également que les activités de formation portent sur des habiletés immédiatement utilisables par les enseignants dans leurs classes et que l'on encourage les enseignants à réaliser des projets communs dans le cadre de leur équipe-école afin de favoriser l'entraide entre eux.

---

<sup>5</sup> Verticale et paternaliste encore en vigueur dans les classes de l'école primaire, où l'enseignant est le juge, qui évalue, sanctionne, corrige, note, complimente et blâme.

Toutefois, chaque enseignant devrait avoir la possibilité de faire des choix selon ses intérêts et ses besoins. Enfin les personnes ressources sollicitées devraient posséder les expériences appropriées par rapport à la formation prévue.

ZAKHARTCHOUK (1995) pour sa part, considère deux conditions qu'il juge déterminantes en faveur de l'efficacité des stages de formation continue des enseignants. Il s'agit de faire expérimenter en situation réelle par les stagiaires les outils qu'ils ont construits et cela durant le déroulement même du stage, suivi d'une analyse des effets de l'expérimentation.

## **Quelques éléments d'un cadre de référence pour la formation continue source de changement des pratiques professionnelles**

### **1. Reconnaissance de l'enseignant comme étant le principal acteur de sa formation continue**

Le premier élément et le plus déterminant d'une formation continue source de changement des pratiques professionnelles est de notre point de vue l'adhésion effective et volontaire de l'enseignant. Aussi, doit-elle être :

- adaptés aux préoccupations professionnelles des enseignants ;
- appuyés sur des objectifs qui tiennent compte de la réalité que vivent les enseignants.

### **2. Faciliter l'accessibilité des différentes modalités de formation continue à tout enseignant. Pour ce faire, faut-il :**

- Sensibiliser l'enseignant aux diverses modalités de formation continue existantes ;
- Mettre sur pied des centres d'enseignants ;
- Encourager la réalisation de projets collectifs par les enseignants, en particulier par l'équipe d'enseignants d'une même école ;
- Apporter un soutien financier dans la mise en œuvre des projets de formation, en particulier les projets de groupes (équipe-école, réseau) ;
- Accorder une certaine autonomie aux établissements scolaires dans l'organisation du temps de travail des enseignants afin de permettre aux enseignants de libérer du temps pour leur formation continue ou à l'équipe-école d'intégrer des activités de formation continue à même les horaires de classe.

### **3. Reconnaître la formation continue effectuée par les enseignants**

- Prendre en compte la formation continue qui a des retombées réelles sur l'efficacité de l'enseignement et la réussite des élèves, dans le cheminement de carrière des enseignants ;
- Solliciter la participation des enseignants comme personnes ressources ;
- Adopter des voies et moyens pertinents et divers pour évaluer, en collaboration avec les enseignants, l'impact de la formation continue.

## Conclusion

Le présent article s'est appuyé sur une recension d'écrits et des données secondaires d'études sur la formation continue des enseignants. Il visait à analyser les enjeux de la formation continue des enseignants du primaire ainsi que ses effets sur la pratique enseignante.

Il ressort de l'article que les dispositifs actuels en formation continue des enseignants du primaire, aussi bien institutionnels que non institutionnels, sont principalement orientés sur la préparation aux examens et concours professionnels. Ces examens et concours professionnels permettent aux enseignants d'évoluer dans leur carrière et d'améliorer leurs statuts professionnels et leurs conditions de vie. Cependant, l'amélioration ou le changement de la pratique enseignante ne sont pas des objectifs explicites. L'évolution dans la carrière semble perçue, à tort, comme étant un facteur implicite d'amélioration de la qualité de l'enseignant qui se traduirait par ricochet sur son enseignement et sur l'apprentissage des élèves. Dans une telle perspective, la formation continue pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage apparaît comme une finalité, entendue comme une intention, dont l'atteinte s'inscrit dans le moyen et le long termes, comme dirait Fortier, « *de l'ordre de l'idéal et de l'utopie, marquant un point d'arrivée qui cependant est reculé au fur et à mesure que l'on s'en approche, parce que le cheminement qui nous y conduit modifie la conscience des besoins qu'on cherche à combler* » (FORTIER, 1972, in LEGENDRE, 1993, p. 613). En effet, les enseignants qui s'engagent activement dans la formation continue sont ceux qui veulent fuir la classe en devenant encadreurs pédagogiques. Aussi, les besoins primordiaux de formation qu'ils cherchent à combler sont de réussir aux examens.

Pour que la formation continue contribue à l'amélioration de la qualité de l'éducation, il est indispensable de cibler d'abord les pratiques de classe, l'apprentissage des élèves et la satisfaction des besoins d'apprentissage des élèves. Pour ce faire, il est nécessaire de changer d'approche en formation continue, d'adopter plutôt une approche de formation basée sur l'accompagnement afin que la formation prenne la forme d'un partage, d'une interaction entre les encadreurs et les enseignants en vue de former l'enseignant à la résolution des problèmes réels et spécifiques qu'il rencontre dans sa classe.

## Références bibliographiques

- ALTET M., 1996. Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 27-40.
- BELAIR F., 1995. « Pour une convergence des leaderships ». *Dimensions*, 16 (4), pp. 26-28.
- BOURDONCLE R., 1991. La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue française de pédagogie*, n° 94, pp. 73-92.
- BOURDONCLE R., 1993. La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, n° 105, pp. 83-119.
- CARBONNEAU M., 1993. Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 33-57.

- CHARLIER B., 1998.** *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants.* Paris-Bruxelles : De Boeck Université, p. 15.
- CHEVRIER/DOUCET L., 1995.** La formation continue des enseignants (de la CECM) : (2<sup>e</sup> partie). *Dimension*, 16, n° 4, Avril, pp. 20-29.
- COMPAORE F., 2003.** « le niveau de l'enseignement baisse », *Espace Scientifique*, INSS/CNRST, n° 002. ajouter à la bibliographie).
- CONOMBO T. E., GAUDREAU É.-M. et OUEDRAOGO R.M., 1995.** *La formation du personnel enseignant et du personnel d'encadrement : programme de formation continue.* Document de consultation. Burkina Faso : MEBA/DFIPPE.
- CROIZIER M., 1995.** « Et s'il fallait penser la formation en terme de zone de développement professionnel ». *Cahiers Binet Simon*, 642, pp. 23-32.
- DE LANDSHEERE V., 1992.** *L'éducation et la formation*, Paris : PUF.
- DIRECTION DES ETUDES ET DE LA PLANIFICATION/Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DEP/MEBA), 2008.** *Statistiques de l'Education de Base 2007/2008.*
- DUTHY G., 1995.** Évaluer l'efficacité de la formation continue des enseignants des écoles : Mission impossible et tâche prioritaire. *Cahiers Binet Simon*, no 642, pp. 51-66.
- FORTIER, 1972, in Legendre, 1993.** *Dictionnaire actuel de l'éducation.* (3<sup>e</sup> édition). Montréal/Paris, Guérin. p. 613.
- GOHIER C., ANADON M., BOUCHARD Y., CHARBONNEAU B. et CHEVRIER J., 1999.** Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel* Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 36-38.
- HUBERMAN M., 1993.** Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 77-85.
- LEGENDRE R., 1993.** *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> édition). Montréal/Paris, Guérin.
- LEGENDRE R., 2005.** *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> édition). Montréal, Guérin. pp 688, 693 et 696.
- LEMOSSE M., 1989.** Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais, in *Recherche et formation*, n° 6, pp. 55-66.
- LESSARD C., 1990, in Mellouki et Tardif, 1995.** « Recherches, débats et discours sur la formation des enseignants du Québec : Un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980 ». *Les cahiers du Labraps*, p. 17.
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE L'ALPHABETISATION, 2000.** *Plan Décennal de Développement de l'Education de Base*, PDDEB, 96 pages.
- OUELLET, G., 1995.** La formation continue des enseignants (de la CECM). (1<sup>re</sup> partie). *Dimension*, 16, n° 4, avril, pp. 10-19.
- PAILLEUR, M., 1996.** La formation continue du personnel scolaire : Voie de l'avenir. *Vie Pédagogique*, n° 100, Sept-oct, pp. 47-49.
- PALE/TRAORÉ, 2001.** *Représentations de conseillers pédagogiques du Burkina Faso à l'égard de leur formation méthodologique.* Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, Ph., 1996 (dir.).** *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck.
- PERRENOUD, Ph., 1996.** Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement In *Perspectives*, vol XXVI, n° 3, septembre 1996, pp. 543-562.
- SANFAÇON C., 1997.** Des outils pour agir de façon appropriée avec les élèves en troubles de comportement. *Vie pédagogique*, n°102, pp. 36-42.
- SAVADOGO K., 2006.** La formation universitaire des enseignants du primaire : son apport sur leur développement professionnel. Mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement du premier degré.
- TARDIF M., LESSARD, C. et GAUTHIER C., 1998.** *Formation des maîtres et contextes sociaux.* Paris. PUF.

**TRAORE, 2008.** « Formation initiale des enseignants du primaire et qualité de l'enseignement : cas du Burkina Faso », *Cahiers du CERLESHS*, tome XXIV, n° 32, février 2009.

**UNESCO, 2005.** « Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 : *Education Pour Tous l'exigence de qualité* (résumé) ». Éditions UNESCO.

**UNESCO, 2006.** « L'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) ». Première réunion des coordonnateurs nationaux de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. BRED, Dakar, 7-9 mars 2006.

**VOLCY, M-L, 1995.** Perfectionnement en Interculturel du personnel scolaire. *Éducation et francophonie*, 23, n° 1, print., pp. 59-63.

**ZAKHARTCHOUK, J-M., 1995.** Une formation continue efficace : à quelles conditions ? *Cahiers Binet Simon*, n° 642, pp. 41-50.