

LES DEFIS DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU BURKINA FASO

Zouanso SOULAMA/COULIBALY,

*Institut des Sciences des Sociétés (INSS/CNRST), Ouagadougou,
zouanso@yahoo.fr*

Sibiri Luc KABORE,

*Institut des Sciences des Sociétés (INSS/CNRST), Ouagadougou,
lucsikab@yahoo.fr*

Windlanaba Etienne KABORE,

*Université Joseph KI-ZERBO, Ouagadougou,
kabore.etienne@yahoo.fr*

Ambroise François MILLOGO,

*MENAPLN, Ouagadougou,
millogoambrof@gmail.com.*

Résumé

L'amélioration de la qualité de la formation initiale des enseignants du primaire passe par des défis organisationnels, des méthodes ou pratiques utilisées et des conditions matérielles et environnementales. Pour étudier le phénomène dans les écoles nationales de formation des enseignants au Burkina Faso, nous avons eu recours à des collectes de données quantitatives, qualitatives et à la recherche documentaire. En effet, nous avons administré des questionnaires, effectué des entretiens individuels et l'observation directe, auprès d'un échantillon aléatoire de cent onze (111) acteurs de la formation initiale des enseignants du primaire, composé d'élèves-maîtres, de maîtres-conseillers, de formateurs, d'encadreurs pédagogiques et de responsables d'écoles de formation. Les données ont été analysées selon les règles de l'analyse du contenu, de façon thématique. Les facteurs explicatifs se résument au manque de formation des formateurs, au problème d'articulation entre la formation théorique et pratique, à l'absence de cadres de concertation, à l'insuffisance de moyens financiers et matériels, aux conditions environnementales difficiles. La prise de mesures incitatives s'impose à travers la révision des textes et des contenus des programmes d'enseignement, l'institutionnalisation d'un plan de perfectionnement et de carrière au profit des formateurs, l'allocation de ressources financières substantielles et de matériels adéquats.

Mots clés : *conditions matérielles et environnementales, défis, enseignants, formation initiale, primaire.*

Summary

Improving the quality of initial training for primary school teachers requires organizational challenges, methods or practices used and material and environmental conditions. To study the phenomenon in teacher training schools in Burkina Faso, we used quantitative and qualitative data collection and documentary research. Indeed, we administered questionnaires, carried out individual interviews and direct observation, with a random sample of one hundred and eleven (111) actors in the initial training of primary school teachers, made up of student teachers, teachers -advisors, trainers, educational supervisors and heads of training schools. The data were analyzed according to the rules of content analysis, thematically. The

explanatory factors boil down to the lack of training of trainers, the problem of articulation between theoretical and practical training, the absence of consultation frameworks, the insufficiency of financial and material resources, and the difficult environmental conditions. It is necessary to take incentive measures through the revision of the texts and contents of teaching programs, the institutionalization of a development and career plan for the benefit of trainers, the allocation of substantial financial resources and materials adequate.

Keywords: *material and environmental conditions, challenges, teachers, initial training, primary.*

Introduction

L'un des objectifs de développement durable (ODD) d'ici à 2030 est d'« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (Organisation des Nations Unies, 2015 : 15). La réalisation de cet objectif passe par la formation d'un personnel qualifié, afin d'animer les activités pédagogiques dans les structures éducatives.

Bien avant l'adoption de ces ODD, en 1985, l'Etat burkinabè a entrepris la création des Écoles nationales des Enseignants du Primaire (ENEP), qui découle de la volonté de se doter de ressources humaines en quantité et en qualité pour le bon fonctionnement des structures éducatives. Leur principale mission est « d'assurer la formation initiale des élèves-maîtres et de contribuer à la formation continue des personnels enseignants du primaire » (Présidence du Faso, 2012 : 4). Nonobstant les efforts déjà consentis, de nombreuses contreperformances sont constatées au niveau de l'éducation de base et qui, sans nul doute, occasionnent de mauvais rendements et des déperditions scolaires. En effet, près de 42,7% des enfants n'atteignent pas, la fin du cycle primaire en 2013-2014, et très peu parmi eux n'auront pas la chance d'acquérir des compétences et de rester alphabétisés pendant leur vie adulte. Par ailleurs, le Rapport d'État du Système Éducatif National (RESEN) de 2017, relève que les résultats aux évaluations nationales des acquis scolaires sont très modestes. Selon cette même source, dans les classes du primaire, le niveau général des élèves dépasse difficilement le score de 50 sur 100, tant en français qu'en mathématiques traduisant ainsi, une école primaire burkinabè peu performante dans les acquisitions des compétences par les élèves. Cette situation dépend certes, d'une multitude de facteurs. Cependant, de l'état des lieux sur la problématique de la formation initiale des enseignants du primaire au Burkina Faso, des études réalisées par des inspecteurs de l'école normale supérieure de l'Université de Koudougou (ENS/UK)

comme Dioma (2005), Bembamba (2005), Séguéda (2008) et Zio (2010) laissent entrevoir de nombreuses difficultés à ce niveau.

En effet, le premier obstacle majeur au processus de formation initiale des élèves-maîtres, semble être le manque d'engagement des élèves-maîtres. À ce propos, Zangré (2013 : 47) s'interrogeait en ces termes : « Les stagiaires de nos jours, ont-ils cette vocation du métier ? Sont-ils animés d'une ferme volonté d'apprendre ? », puis il renchérit en disant : « questions difficiles à répondre au regard de ce qui se passe actuellement sur le terrain. Les instituteurs manquent de plus en plus de volonté et de vocation pour leur métier ».

De plus, des études révèlent que certains enseignants n'ont pas le niveau minimum requis en mathématiques et en français au Burkina Faso, pour bien assurer les cours (PASEC/CONFEMEN, 2014). Ce sont, autant de difficultés qui suscitent déjà des interrogations.

Du point de vue historique, la formation initiale des enseignants du primaire dans les ENEP, aussi vieille soit-elle, demeure victime de l'absence d'une politique nationale rigoureuse et conséquente. En effet, ce sont les difficultés rencontrées dans la formation des enseignants du primaire et le souci de trouver une meilleure formule qui ont amené les autorités à fermer les Cours Normaux en 1986. Ces établissements ont été remplacés par l'École nationale des Enseignants du Primaire (ENEP) de Loumbila créée par Raabo n° 85-159/CNR/PRES/EDUC du 28 mars 1985. Elle a ouvert ses portes le 1^{er} octobre 1985 et est suivie par l'ENEP de Bobo-Dioulasso créée en 1994, puis par celles de Fada N'Gourma en 1997, Ouahigouya en 1998, Gaoua en 2001, Dori en 2011, Dédougou en 2012 et Tenkodogo en 2015. Au total, nous avons huit (08) ENEP réparties sur l'ensemble du territoire national. La durée de la formation initiale dans les ENEP a connu des instabilités, oscillant entre un et deux ans, car les motivations réelles étaient essentiellement d'ordre économique et financier, liées à la rémunération des enseignants. La Banque Mondiale a expliqué la situation en ces termes :

« Il serait possible, surtout pour le primaire et le post-primaire, 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, poursuivi 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 le traitement un peu inférieur à ceux que reçoivent actuellement les enseignants » (Banque Mondiale, 1987 : 98).

Selon Amadé Badini, « comme on le constate, c'est toute l'importance de l'incidence de la qualité de la formation initiale des enseignants et leurs conditions de vie et de travail sur la qualité de l'enseignement qui est déniée, méconnue » (Badini, 2006 : 5).

Toutefois, pour compter de la rentrée académique 2018-2019, la durée de la formation initiale a été fixée à dix-huit (18) mois conformément à l'Arrêté n°2018-040/MENA/SG/DGEPFIC du 07 mars 2018, portant organisation de la formation des élèves-maîtres dans les Ecoles nationales des Enseignants du Primaire (ENEP). Avec la création de l'Institut national de Formation des personnels de l'éducation (INFPE), la durée de la formation va passer de dix-huit (18) mois à vingt et un (21) mois. Depuis 2015, les ENEP ont également amorcé un processus de réforme qui a abouti en 2020 au relèvement du niveau de recrutement des enseignants du primaire au Baccalauréat, dans l'optique d'améliorer la qualité de leur formation.

En somme, les difficultés dans les ENEP sont liées au manque de maîtrise des réformes du système éducatif en cours, au profil des formateurs, à l'insuffisance de la formation et du renforcement des capacités de tous les acteurs, au manque de synergie d'actions entre les acteurs, etc. Cette situation suscite des inquiétudes tant au niveau de la formation initiale des enseignants que de celle des encadreurs pédagogiques eux-mêmes. Dans ce contexte, une réflexion sur la question de l'amélioration de la formation professionnelle initiale des enseignants du primaire nous paraît légitime. C'est pourquoi, nous avons opté pour cette réflexion. Comment outiller davantage les enseignants du primaire au niveau de la formation initiale, afin qu'ils soient plus efficaces dans leurs pratiques-classes ? Ainsi, l'objectif de cette recherche est donc d'appréhender les nombreux défis de la formation initiale des enseignants du primaire au Burkina Faso. Aussi, la méthodologie, suivie des résultats de l'analyse des données, constituent l'ossature de cet article.

1. Méthodologie de la recherche

Cette recherche de type mixte a mobilisé des données empiriques, des recherches documentaires et des statistiques. La posture mixte s'explique

par le fait que les données quantitatives sont jumelées à des données qualitatives, afin d'enrichir les résultats de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Les enquêtes se sont déroulées à l'ENEP de Gaoua, dans la région du Sud-Ouest du Burkina Faso. Pour l'opérationnalisation de la méthode, nous avons administré des questionnaires aux élèves-maîtres par l'entremise des directeurs d'écoles qui se sont chargés de les récupérer après remplissage. Outre cette cible, nous avons également administré un questionnaire aux formateurs, en fonction de leur disponibilité. Par ailleurs, des entretiens semi-structurés ont été menés auprès des encadreurs pédagogiques, des responsables de l'ENEP de Gaoua et du Directeur de la Formation Initiale des Personnels de l'État (DFIPE). Pour ces responsables de l'ENEP, nous avons utilisé les modes d'accès indirects qui consiste à passer « par l'entremise de tiers, institutionnels ou personnels », selon A. Blanchet et A. Gotman (2001 : 57). Il s'est agi de les contacter en passant par les secrétaires et les collaborateurs de services en l'occurrence. L'échantillon défini de façon aléatoire a concerné au total, 50 élèves-maîtres, 40 maîtres-conseillers, 15 formateurs permanents et responsables de l'ENEP. Concernant l'observation directe, nous avons pu la mener pendant la phase théorique de la formation et lors de nos passages dans les écoles d'application réservées aux stagiaires des ENEP. Les données collectées, ont été traitées et analysées de façon thématique.

2. Résultats

L'assise théorique de cette recherche est le socioconstructivisme. C'est une théorie de l'apprentissage des adultes qui s'ancre au constructivisme et met l'accent sur le rôle des interactions sociales (Piaget, 1998). Selon cette théorie, la construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. En considérant les élèves-maîtres dans l'environnement socioculturel, le milieu est déterminant pour l'apprentissage. En effet, c'est à travers des échanges ou interactions avec autrui que le sujet apprend. En clair, c'est l'émergence des conflits cognitifs qui facilitent les apprentissages. On observe un lien causal entre l'intensité des échanges verbaux de nature argumentative et le caractère plus ou moins bénéfique que l'interaction peut avoir pour les apprenants. L'interaction est censée être plus efficace si elle conduit à l'opposition d'arguments ou de justifications relatives aux points de vue de chaque apprenant. Au cours de la formation initiale des élèves-maîtres, les travaux en groupes restreints et en plénières sont des moments où des

interactions sociales et cognitives se produisent et contribuent à la construction de leurs connaissances, leur activation, leur perturbation et à leur renforcement.

De l'avis de Mingot et de Altet (2014), l'acquisition est une appropriation dont le développement dépend de la tension entre le sujet et son environnement, de l'impact de l'environnement sur les structures. C'est donc l'interaction sociale qui joue un rôle prépondérant dans le processus de développement cognitif. Par ailleurs, l'observation d'autrui est capitale dans l'émergence sociale qui intègre celle professionnelle.

Selon Bandura (1960), la théorie cognitive dans l'apprentissage humain met en exergue trois (03) données : la personne et ses connaissances (le formateur), son comportement (ses attitudes à l'égard des méthodes employées) et son environnement (ses apprenants et ses collègues). Face à un problème, ces trois données interagissent.

Ainsi, à travers le socioconstructivisme, cette recherche fait le postulat, selon lequel, la formation initiale des enseignants exige des interactions fréquentes, une construction de sens et des démarches métacognitives sur les pratiques enseignantes. Il s'agit de concilier en situation de formation, les variables à la fois affectives, cognitives, sociales et environnementales pour la transformation de l'adulte apprenant. Aussi avons-nous estimé que les défis de la formation initiale des enseignants du primaire se trouvent dans l'analyse de l'organisation des activités de formation initiale des élèves-maîtres, des conditions matérielles et environnementales et des perspectives d'une formation initiale de qualité des élèves-maîtres.

2.1. De l'organisation des activités de la formation initiale des élèves-maîtres

Sur le plan institutionnel, la formation initiale dans les ENEP correspond au cursus dispensé dans le but d'inculquer aux futurs enseignants les connaissances, les compétences et les comportements dont ils ont besoin pour enseigner. Elle se déroule en deux étapes. La première étape concerne la phase de la formation théorique qui se déroule dans les ENEP. Les enseignements sont dispensés sous forme de cours magistraux, de travaux de groupe, de visionnement de cassettes, de simulations, d'observations de leçons pratiques, de recherche personnelle et de conférences. Les cours sont dispensés par des formateurs permanents et des vacataires, sous forme d'enseignement modulaire. Les

activités consacrées à la recherche documentaire et à l'autoformation se font au centre de ressources.

Quant à la deuxième étape, elle concerne la phase de la formation pratique. Les élèves-maîtres effectuent un stage pratique de cinq mois et demi dans les écoles d'application. Ils y observent et présentent des leçons, sous la tutelle d'un maître-conseiller ou d'un directeur d'école. Ces différentes séquences pédagogiques sont suivies logiquement d'entretiens avec les différents acteurs du terrain, à savoir : les maîtres conseillers, les directeurs d'écoles, les encadreurs pédagogiques et les formateurs des ENEP. Un rapport du stage est rédigé par chaque élève-maître à la fin de la phase pratique.

De l'enquête de terrain, on note que plusieurs approches d'enseignement sont pratiquées pendant la phase théorique. Les pratiques pédagogiques couramment utilisées pour dispenser les cours sont les exposés selon 69% des formateurs, la lecture coopérative pour 46% de réponses, les cours magistraux et les travaux de groupe de l'avis de 38% et la simulation selon 23% des formateurs. Cela constitue un handicap majeur du fait que les stagiaires ne sont pas outillés de la même façon.

Par ailleurs, l'outil informatique n'est pas maîtrisé par tous les formateurs et les salles de classe ne sont pas équipées de vidéoprojecteurs. Ainsi, les approches traditionnelles sont les plus couramment usitées au détriment de celles modernes. Par exemple, 70% des élèves-maîtres enquêtés n'ont pas participé à un atelier ou à un séminaire de formation sur l'enseignement-apprentissage au cours de la formation initiale.

Au niveau du stage pratique, les difficultés rencontrées se résument à l'insuffisance de suivi à tous les niveaux, à l'absence de cadres de concertation entre les acteurs des ENEP et ceux du terrain, au manque du feed-back et au manque de formation continue des différents acteurs de la formation. En effet, tous les élèves-maîtres enquêtés ont connaissance des programmes d'enseignement en vigueur à l'école primaire, mais 90% n'en disposent pas. Beaucoup d'élèves-maîtres éprouvent des difficultés à enseigner certaines disciplines. Parmi les disciplines d'enseignement dont la maîtrise des contenus constitue une difficulté majeure, nous retenons l'histoire avec 72% de réponses, les mathématiques (62%), le français (54%) et enfin l'éducation physique et sportive (EPS), ainsi que l'éducation civique et morale avec 32%. Ces difficultés découlent en partie, du fait que 90% des enquêtés, affirment que les maîtres-conseillers ne présentent pas les leçons modèles dans

toutes les disciplines et 58% des stagiaires ne disposaient pas d'une grille d'observation pour les leçons modèles.

De même, 90% des stagiaires disent que les encadreurs pédagogiques n'ont pas le temps et n'ont jamais suivi leur prestation en classe pendant le stage pratique. En outre, ils n'organisent pas de rencontres entre les stagiaires et l'équipe-enseignante des différentes écoles d'application pour traiter des problèmes liés au stage.

Quant aux entretiens avec les différents acteurs du terrain, à la question de savoir comment ces entretiens, sont-ils menés avec les stagiaires après la présentation des leçons d'essai, 45% des formateurs affirment pratiquer les entretiens directifs consistant à faire l'autocritique, la critique des autres stagiaires et l'appui-conseils de l'enseignant titulaire de la classe. Cette pratique vise à amener le stagiaire à développer une attitude réflexive de sa pratique quotidienne tout en prenant en compte les observations et conseils prodigués. Toutefois, 55% des formateurs préfèrent échanger à bâtons rompus. Nous pouvons remarquer que les entretiens directifs semblent mieux organisés et pourraient être de véritables moyens d'actualisation et de mutualisation des pratiques par rapport aux échanges à bâtons rompus.

Des difficultés évoquées par les directeurs d'école interrogés, il ressort le manque de formation sur la gestion et l'encadrement des stagiaires, le manque de rencontres d'échanges sur les activités du stage, l'absence de textes officiels relatifs au déroulement du stage, le manque de suivi des maîtres-conseillers et des élèves-maîtres, le manque de respect du chronogramme, le manque et/ou l'insuffisance de matériel, de documents guides, de manuels scolaires et du mobilier.

Interrogés, les encadreurs pédagogiques insistent sur le manque d'engagement des acteurs de la formation, l'absence de documents relatifs au déroulement du stage pratique, le nombre élevé de stagiaires dans les écoles d'application, l'insuffisance de moyens pour assurer le suivi régulier des acteurs dans lesdites écoles, le manque de préparation des stagiaires aux épreuves écrites et orales du certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP).

De même, pour les formateurs et les responsables de l'ENEP, les activités de formation au niveau de l'école annexe sont insuffisantes. Très peu de séances d'observation de leçons y sont organisées ; les collèges disciplinaires ne fonctionnent pas bien en raison de l'absence de cadres de concertation entre formateurs d'une part, et entre formateurs et

enseignants de l'école annexe d'autre part. En fait, le déficit de communication entre les acteurs a été relevé par tous les enquêtés, toute chose qui engendre des difficultés d'articulation entre la formation théorique et la formation pratique.

Autre paradoxe, il est à noter que les ENEP ne sont pas rattachées à la direction de la formation initiale des personnels de l'éducation. Cette direction n'organise pas les activités de la formation initiale des enseignants du primaire du fait qu'elle n'a qu'une relation fonctionnelle avec les ENEP et ne dispose pas aussi d'un plan de formation à l'intention des formateurs des ENEP. Il y a donc un véritable problème de communication entre les ENEP et les structures centrales et déconcentrées du ministère de l'éducation.

Après cette analyse des difficultés dans l'organisation et le déroulement des activités de la formation théorique et pratique initiale, que dire des appréciations des conditions matérielles et environnementales des ENEP et des écoles annexes ?

2.2. De l'appréciation des conditions matérielles et environnementales sur la qualité de la formation initiale des élèves-maîtres

Les premiers responsables de l'ENEP ont mentionné « l'insuffisance des ouvrages du centre de ressources et leur vétusté. Malgré le développement des technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE), aucun document n'est en ligne. Cela dénote que le matériel et les ouvrages au centre de ressources n'ont pas fait l'objet d'une prospective en vue de l'actualisation du fonds documentaire, pour l'adapter aux exigences actuelles de la formation. Les équipements informatiques sont insuffisants (2 vidéos-projecteurs pour toute la structure, les salles de classe n'en disposent pas). La connexion au réseau internet haut débit n'est pas fluide et ne couvre pas tout le domaine de l'établissement ».

Outre l'insuffisance des ressources documentaires et informatiques, ils notent que « les modules de formation commandés sont souvent de mauvaise qualité au niveau de l'impression et de la mise en page. Pire, la réception des modules et leur mise à disposition des élèves-maîtres et des formateurs ne sont pas effectuées à bonne date ». Selon eux, « le retard accusé dans la livraison des modules a une influence négative sur l'exécution du programme de formation et l'acquisition des connaissances des apprenants ».

D'autre part, les premiers responsables de l'ENEP de Gaoua interrogés ont indiqué le manque d'équipement sportif et de loisirs. Ce manque de matériel occasionne des insuffisances dans la pratique du sport et des loisirs et influe négativement sur la santé des acteurs de l'ENEP. Du reste, certaines infrastructures sportives sont inexistantes ou inadaptées. Dans les écoles d'application et à l'école annexe de Gaoua, 67% des directeurs enquêtés déplorent les conditions matérielles et environnementales de leur école. Selon eux, ces conditions impactent négativement sur la bonne préparation et la tenue convenable des cours. Les raisons avancées sont les grands effectifs, l'insuffisance de mobilier, de matériels pédagogiques et de fournitures, le manque de terrain de sport. En effet, les effectifs dans les salles de classe sont pléthoriques, soit une moyenne de 76 par classe, le nombre de stagiaires est élevé par classe (en moyenne 3 par classe et 15 par école). Cette situation ne facilite pas une bonne disposition matérielle et physique, un bon déroulement des activités pédagogiques du stage pratique. Ces faits engendrent l'inobservation des instructions du stage et du chronogramme de passage des stagiaires dans les classes. En plus, le manque ou l'insuffisance de documents guides, de manuels, de matériel, de mobilier et d'équipement divers dans les écoles d'application entravent la bonne exécution des activités d'apprentissage. Le retard dans la dotation des écoles d'application en fournitures et matériels divers a également été relevé. Toutes ces insuffisances matérielles relevées sont liées aux ressources propres des ENEP qui s'amenuisent au fil des années, ainsi que les ressources financières allouées par l'État.

3. Discussion des résultats

De ce qui précède, retenons que la formation initiale des enseignants du primaire au Burkina Faso se heurte à d'énormes défis. Du point de vue de l'organisation des activités de formation initiale, dans les ENEP, nous sommes d'avis avec Dioma (2005), que celles-ci ne permettent pas l'acquisition solide des savoirs et savoir-faire professionnels pour enseigner. Aussi, comme l'avait relevé Séguéda (2008), les pratiques éducatives dans les ENEP sont surtout dominées par la volonté d'achever les contenus des programmes de la formation, la préparation et l'organisation de l'examen de fin d'études, le certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP). Par conséquent, les pratiques dominantes sont bien évidemment la transmission ex-cathedra des notions. À la phase théorique, l'objectif est moins la construction de

compétences et de capacités que l'épuisement du programme imposé aux ENEP, aujourd'hui, Instituts régionaux de Formation des personnels de l'éducation (IRFPE), toute chose qui se dépeindra sur la pratique-classe des futurs enseignants.

Sur le plan théorique, ces pratiques des formateurs sont dominées par des conceptions relevant des théories pédagogiques dites de la transmission de la connaissance et non celles centrées sur l'apprentissage (Claparède, 1958, Freinet, 1965, Meirieu, 1987, Altet, 1997). De plus, elles sont très disparates, allant de l'exposé magistral à l'activité de l'apprenant. Cette situation rend difficile la mise en œuvre de l'approche modulaire, toute chose qui ne favorise pas une appropriation personnelle des savoirs par les stagiaires et le développement des compétences professionnelles souhaitées. Cette situation s'explique certainement par la diversité des profils des formateurs. En effet, les formateurs permanents et vacataires de l'ENEP de Gaoua sont des encadreurs pédagogiques (Inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré et Conseillers Pédagogiques Itinérants), des professeurs des lycées et collèges, des Instituteurs Principaux ainsi que des spécialistes en alphabétisation et en technologies de l'information et de la communication (TIC). Ils y assurent les cours dans un ou plusieurs modules de formation. Ces formateurs ne sont pas des spécialistes des modules enseignés aux stagiaires. Certains d'entre eux éprouvent des difficultés pour développer les contenus d'apprentissage dans la mesure où ils n'ont pas bénéficié d'une formation spécifique en la matière. Pire, les savoirs des formateurs ne sont pas constamment renouvelés en raison du manque de dispositif permanent de renforcement de leurs capacités et de l'absence de référentiel unique de formation des formateurs : les statuts des ENEP n'ayant pas prévu le renforcement des capacités des formateurs. En clair, les formateurs n'ont pas un dispositif pour assurer leur professionnalisation, leur plan de carrière, et de quoi les motiver davantage.

Concernant le stage pratique et surtout à la façon dont les élèves-maîtres mettent en œuvre les acquis de la formation théorique sur le terrain, de nombreuses difficultés ont été relevées (équipement matériel, méthodes des encadreurs, disponibilité même des encadreurs, effectifs dans les classes, etc.). Ainsi, 31% des formateurs manifestent un degré de satisfaction élevé, quant à la capacité des élèves-maîtres à assurer les tâches pédagogiques ; 54% relèvent que les élèves-maîtres assurent les tâches pédagogiques passablement tandis que 15% jugent le degré de

satisfaction faible. Tout compte fait, nous remarquons que la capacité des élèves-maîtres à assurer les tâches pédagogiques est plutôt moyenne. Tous les encadreurs pédagogiques et les formateurs déplorent le manque de moyens pour assurer le suivi régulier des stages pratiques sur le terrain.

Quant au temps de déroulement du stage pratique de cinq (05) mois et demi, à l'unanimité les maîtres-conseillers et les encadreurs pédagogiques l'ont jugé très insuffisant du fait que les stagiaires ne parviennent pas à présenter les leçons d'essai dans toutes les disciplines d'enseignement. En conséquence, ils éprouvent des difficultés pour bien assimiler les méthodologies des différentes leçons. Sa prolongation à huit (08) mois et demi est souhaitée par les acteurs.

Enfin, il est nécessaire d'insister sur le manque de cadres formels d'échanges entre les acteurs qui ne favorise donc pas un feed-back sur le suivi-appui-conseils des stagiaires et d'établir une bonne articulation entre la formation théorique et la formation pratique.

Ce sont autant de difficultés qui entravent l'amélioration de la qualité de la formation initiale des enseignants et partant, de l'accroissement du rendement interne du système éducatif de base. Quelles seraient alors, les perspectives pour une formation initiale de qualité des enseignants du primaire ?

Conclusion

L'éducation est une œuvre gigantesque et complexe dont la qualité reste tributaire de la variable enseignante. Cette dimension qui constitue l'une des conditions de réussite de l'action éducative a retenu notre attention à travers l'étude sur les défis de la formation initiale des enseignants du primaire au Burkina Faso. Comme approche méthodologique, nous avons opté pour la méthode mixte, afin de mieux cerner les contours du phénomène. Au terme de l'analyse, des obstacles majeurs entravent la formation initiale des enseignants, en ce qui concerne l'organisation des activités de formation, les méthodes ou pratiques utilisées, les conditions matérielles et environnementales. Les facteurs explicatifs de ces insuffisances ou difficultés sont entre autres, le manque de professionnalisation des acteurs impliqués dans la formation initiale, le manque d'articulation entre théorie et pratique, l'absence de stratégies de perfectionnement des formateurs et des acteurs du terrain, la problématique de l'encadrement pédagogique des stagiaires dans les

écoles d'application, la récurrence des problèmes organisationnels, les difficultés environnementales, matérielles et financières.

C'est pourquoi, la présente étude a proposé quelques pistes de solutions. Dans cette optique, nous pensons que la réécriture des textes spécifiques sur la formation initiale s'impose, avec la mise en place d'un dispositif permanent de renforcement des capacités des acteurs concernés afin de favoriser leur professionnalisation. En plus de cela, la mobilisation des ressources financières conséquentes permettrait de minimiser les difficultés matérielles et d'améliorer les conditions environnementales de la formation. Bref, l'amélioration de la qualité de la formation initiale des enseignants du primaire dans le contexte actuel exige des efforts substantiels de la part de l'État, mais aussi l'adhésion des autres acteurs. Ainsi, au niveau de la formation théorique, il est souhaitable d'harmoniser les pratiques pédagogiques dans toutes les ENEP, de revoir le programme de formation en prolongeant la durée de la formation à 21 mois, de doter les écoles d'application de matériel didactique et de documents guides appropriés, de mettre à temps à la disposition des stagiaires les modules de formation, de créer un environnement favorable au travail, d'impliquer davantage les acteurs des écoles annexes dans la formation théorique des élèves-maîtres.

Dans les écoles d'applications, concernant les maîtres-conseillers, il est vivement recommandé d'organiser des séances de formation à leur intention pour favoriser une harmonisation des pratiques.

Pour les directeurs d'écoles, il y a lieu de les encourager à effectuer les visites de classe, à tenir régulièrement les rencontres d'échanges, de mutualisation des connaissances, de partage d'expériences et à prévoir des fiches de suivi des stagiaires.

À l'endroit des encadreurs pédagogiques, il est bon de prévoir des fiches d'identification des attentes dès l'arrivée des stagiaires dans les circonscriptions d'éducation de base (CEB). Cela permettrait un suivi régulier des activités de formation pratique des stagiaires sur le terrain. Ils doivent également organiser des visites de classe des maîtres-conseillers, afin de faciliter l'encadrement des stagiaires. Enfin, il serait utile de prévoir à la hausse la prise en charge des encadreurs pédagogiques dans le but de les motiver davantage.

Quant aux formateurs, il conviendrait de leur donner plus de moyens, afin qu'ils puissent assurer trois sorties de suivi-appui-conseils pendant la formation pratique des élèves-maîtres. De plus, ils sont invités à mettre

l'accent sur les disciplines de remise à niveau pour faciliter une meilleure appropriation des contenus d'enseignement par les stagiaires. En outre, la question du profil des formateurs et la professionnalisation de leur carrière restent un défi majeur à relever à court terme.

En somme, les nombreux défis du système éducatif burkinabè commandent un regard particulier sur tous ceux qui ont la charge d'assurer l'éducation des élèves.

Références bibliographiques

Altet Marguerite (1997). *Les théories de l'apprentissage*. Paris, PUF.

Badini Amadé (2006). *Note sur la situation des enseignants au Burkina Faso : Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique Subsaharienne (TISSA)*. Dakar, BREDA.

Bandura Albert (1976). *Théorie de l'apprentissage social et de l'éducation*. Bruxelles, Mardaga.

Banque mondiale (1987). *L'éducation en Afrique subsaharienne : pour une stratégie d'ajustement de rentabilisation et d'expansion*. Washington, Banque Mondiale.

Bembamba Kanré Paul (2005). *Les entraves à la formation initiale et permanente des enseignants du primaire au Burkina Faso*. Mémoire, Koudougou, ENS/UK.

Blanchet Alain & Gotman Anne (2001). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris, Nathan.

Burkina Faso, Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (2018). *Arrêté N° 2018-373/MENA /SG /ENEP portant organisation et fonctionnement des Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP)*. Ouagadougou, MENA.

Burkina Faso, Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (2018). *Arrêté N°2018-040/MENA/SG/DGEPFIC portant organisation de la formation des élèves-maîtres dans les Ecoles nationales des Enseignants du primaire (ENEP)*. Ouagadougou, MENA.

Burkina Faso, Ministères en charge de l'éducation et de la formation (2017). *Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso, Pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base*.

Dakar, Pôle de Dakar de IPE-UNESCO.

Claparède Emile (1958). *L'éducation fonctionnelle*. Paris, Fabert.

- Dioma Tiambè** (2005). *La qualité de la formation initiale des enseignants dans les ENEP : réalités et perspectives. Cas de l'ENEP de Loumbila*. Mémoire, Koudougou, ENS/UK.
- Koumsaga Yemdaogo** (2016). *Stage pratique des élèves-maitres dans les écoles d'application : entre prescriptions et réalités dans les CEB de la commune de Ziniaré*. Mémoire, Koudougou, ENS-UK.
- Meirieu Pierre** (1987). *Apprendre, oui...mais comment ?* Paris, ESF.
- Millogo Ambroise François** (2021). *Les défis de la formation initiale des enseignants du primaire dans le contexte de mutation des Écoles nationales des enseignants du primaire : cas de l'ENEP de Gaoua*. Mémoire de Master, Ouagadougou, IFRISSE.
- Mingot Gaspard et ALTET Marguerite** (2014). *Module de pédagogie générale et théories de l'apprentissage*. Port-au-Prince, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle de Haïti.
- Organisation des Nations unies** (2015). *Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015*. New York, Nations Unies.
- Paquay Léopold, Altet Marguerite, Charlier Evelyne et Perrenoud Philippe** (2001). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ? 3è édition*. Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- Perrenoud Philippe** (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- Perrenoud Philippe** (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ». *Revue Les cahiers pédagogiques*, Paris.
- Piaget Jean** (1998). *De la pédagogie*. Paris, Odile Jacob.
- Présidence du Faso** (2015). *Décret N°2015-1625/PRES-TRANS/PM/MENA/MEF du 28 décembre 2015 portant approbation des statuts Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire*. Ouagadougou, Présidence du Faso.
- Séguéda Bénéwendé Bonaventure** (2008). *L'articulation théorie-pratique dans la formation initiale des futurs instituteurs au Burkina Faso*, Mémoire. Koudougou, ENS/UK.
- Zangré Pierre** (2013). *L'encadrement des élèves maitres des écoles privées de formation dans les écoles d'application*, Mémoire, ENS/UK, Koudougou.
- Zio Kirassai** (2010). *Les stratégies d'amélioration du profil des formateurs permanents*, Mémoire, ENS/UK, Koudougou.