

INTRODUCTION DES METIERS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE PUBLIC AU BURKINA FASO : EFFETS SUR LES APPRENTISSAGES ET LES COMPETENCES DES ELEVES

Oumarou OUEDRAOGO

Doctorant à l'Université Norbert Zongo/Burkina Faso

ouedoumar84@gmail.com

W. Lydie OUEDROAOGO

Mastérante à l'Université Joseph Ki Zerbo/Burkina Faso

ouedraogo7690@gmail.com

Résumé

L'introduction des métiers dans l'enseignement primaire public au Burkina Faso s'inscrit dans une dynamique de réforme curriculaire visant à rapprocher l'école des réalités socioéconomiques et à renforcer l'acquisition de compétences pratiques et transversales chez les élèves. Dans un contexte marqué par des insuffisances de qualité des apprentissages et un décalage entre école et monde du travail, cette innovation pédagogique cherche à transformer les pratiques éducatives dès le niveau primaire. Cet article vise à analyser ses effets sur les apprentissages et le développement des compétences des élèves. Une approche mixte a été mobilisée, combinant questionnaires, entretiens et observations dans des écoles primaires publiques. Les données ont été analysées selon une approche descriptive et thématique. Les résultats montrent une amélioration significative de la motivation des élèves, un développement de compétences pratiques et transversales, ainsi qu'un renforcement de l'engagement scolaire. Toutefois, des contraintes structurelles importantes subsistent, notamment le manque de formation des enseignants, l'insuffisance des ressources matérielles et les inégalités entre établissements. L'étude conclut que l'introduction des métiers constitue une innovation pédagogique prometteuse, mais dont l'efficacité dépend fortement des conditions de mise en œuvre et du soutien institutionnel.

Mots-clés : enseignement primaire, métiers, compétences, apprentissage, réforme curriculaire.

Abstract

The introduction of vocational activities in public primary education in Burkina Faso is part of a curricular reform aimed at bringing schooling closer to socio-economic realities and strengthening students' practical and transversal competencies. In a context marked by low learning outcomes and a gap between education and employability, this pedagogical innovation seeks to transform teaching practices from the primary level. This study analyzes its effects on learning processes and skill development using a mixed-method approach based on questionnaires, interviews, and classroom observations. Data were analyzed through descriptive

and thematic methods. Findings reveal improved student motivation, enhanced practical and transversal skills, and increased school engagement. However, significant structural constraints remain, including insufficient teacher training, limited resources, and inequalities between schools. The study concludes that vocational integration is a promising pedagogical innovation whose effectiveness depends on implementation conditions and institutional support.

Keywords: *primary education, occupations, skills, learning, curriculum reform.*

Introduction

L'éducation primaire constitue le socle fondamental de tout système éducatif : elle structure les apprentissages ultérieurs et détermine l'acquisition des compétences de base indispensables à l'insertion sociale et économique des individus. Au Burkina Faso, comme dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, le système éducatif primaire demeure confronté à des défis persistants de qualité des apprentissages et d'adéquation entre la formation scolaire et les réalités socioéconomiques. C'est dans ce contexte que les réformes curriculaires récentes ont introduit des activités liées aux métiers (agriculture scolaire, artisanat, couture, jardinage, travaux manuels) dans l'enseignement primaire, dans une logique de renforcement de l'approche par les compétences (APC).

Si cette réforme traduit une volonté affirmée d'ancrer l'école dans son environnement socioéconomique, ses effets réels sur les apprentissages demeurent insuffisamment documentés. D'où la question de recherche suivante : *quels sont les effets de l'introduction des activités liées aux métiers sur les apprentissages et le développement des compétences des élèves du primaire au Burkina Faso ?*

L'étude poursuit l'objectif général d'évaluer les effets de l'intégration de ces activités sur le développement des compétences cognitives, pratiques et socioaffectives des élèves, à partir de l'hypothèse selon laquelle cette intégration contribue de manière significative au développement des compétences transversales et disciplinaires des apprenants.

Trois cadres théoriques complémentaires structurent l'analyse. Le constructivisme piagétien (Piaget, 1970) postule que la connaissance se construit activement par l'interaction du sujet avec

son environnement plutôt qu'elle ne se reçoit passivement ; les activités liées aux métiers y constituent un espace privilégié d'apprentissage expérientiel, où la manipulation concrète d'outils nourrit un savoir opératoire construit par l'action. Le socioconstructivisme vygotkien (Vygotski, 1997), à travers le concept de Zone Proximale de Développement, souligne quant à lui la dimension sociale et médiée de l'apprentissage : les activités liées aux métiers mobilisent précisément des dynamiques de collaboration, d'observation et de rétroaction entre pairs et avec les adultes, tout en s'ancrant dans des pratiques culturelles localement significantes. Enfin, l'approche par les compétences telle que définie par Roegiers (2016), la mobilisation intégrée de ressources face à une famille de situations complexes permet de lire ces activités comme de véritables tâches d'intégration, sollicitant simultanément raisonnement, langage et aptitudes interpersonnelles.

Ces trois cadres ne se juxtaposent pas : ils s'articulent pour permettre de saisir les activités liées aux métiers non comme de simples pratiques d'initiation professionnelle, mais comme un dispositif pédagogique susceptible de transformer en profondeur la qualité et la pertinence de l'éducation primaire au Burkina Faso. L'article se structure en trois temps : la méthodologie, la présentation des résultats, puis la discussion, avant de conclure.

1. Méthodologie

1.1 Design de recherche

Cette étude repose sur un devis mixte à visée convergente (*convergent parallel mixed-methods design*), dans lequel les volets quantitatif et qualitatif ont été mis en œuvre de façon concomitante puis mis en dialogue au moment de l'interprétation, plutôt que selon une logique séquentielle. Ce choix répond directement à la nature de l'objet étudié : les effets de l'intégration des activités liées aux métiers se manifestent à la fois sous une forme mesurable (performances scolaires, fréquences de comportements observés) et sous une forme interprétative (perceptions des acteurs,

significations attribuées aux pratiques). Concrètement, dans cette étude, la convergence a été opérée en trois étapes : (i) collecte simultanée des données quantitatives (questionnaires, relevés de notes) et qualitatives (entretiens, observations) sur une même période et auprès des mêmes établissements ; (ii) analyse séparée de chaque jeu de données selon les procédures propres à chaque paradigme ; (iii) confrontation systématique des résultats obtenus, item par item, thème correspondant, afin d'identifier les convergences, les nuances et les éventuelles contradictions notamment la démarche explicitée dans la présentation des résultats, où chaque tableau quantitatif est immédiatement suivi des verbatim et observations qui viennent l'éclairer ou le nuancer.

1.2 Population et cadre géographique

L'étude a été conduite entre mars 2026 dans trois régions du Burkina Faso en l'occurrence Koulé, Guiriko et Kadiogo qui sont retenues pour la diversité de leurs profils socioéconomiques et culturels, permettant d'observer la mise en œuvre des activités liées aux métiers dans des contextes contrastés. Dans chacune de ces régions, une Circonscription d'Éducation de Base (CEB) a servi d'unité de référence : la CEB de Kaya II (Koulé), la CEB de Bobo 1 (Guiriko) et la CEB Ouaga 3 (Kadiogo). Trois écoles primaires publiques ont été sélectionnées dans chaque CEB sur la base de leur implication effective et documentée (à partir des rapports d'inspection consultés en amont) dans la mise en œuvre des activités liées aux métiers, portant l'échantillon institutionnel à neuf écoles.

La population d'étude regroupe trois sous-groupes d'acteurs directement impliqués dans ces neuf écoles : les élèves des cycles moyen et supérieur du primaire, premiers bénéficiaires de la réforme ; les enseignants titulaires de classe, agents de première ligne de sa mise en œuvre ; et les directeurs d'école ainsi que les encadreurs pédagogiques, responsables du pilotage et du suivi.

1.3 Échantillon

L'échantillonnage a été raisonné (Pires, 1997), les unités ayant été sélectionnées sur la base de trois critères explicites : l'ancienneté de l'école dans l'intégration des activités liées aux métiers (au moins deux années scolaires de mise en œuvre continue), la diversité des contextes géographiques et socioéconomiques des trois CEB, et la disponibilité effective des acteurs à participer à l'étude. Ces critères ont été appliqués conjointement lors d'une phase de présélection auprès des services déconcentrés de chaque CEB, avant confirmation par visite de terrain.

L'échantillon final comprend 150 élèves (répartis entre les neuf écoles, à raison d'environ 16 à 17 élèves par école, issus des classes de CM1 et CM2), 12 enseignants titulaires de classes intégrant les activités liées aux métiers (à raison d'un à deux enseignants par école selon la disponibilité), et 6 directeurs d'école. Cette taille d'échantillon répond, pour le volet qualitatif, au principe de saturation théorique observée après les deux tiers des entretiens, et pour le volet quantitatif, à un seuil de représentativité minimale compte tenu de la taille des établissements ciblés.

1.4 Instruments et déroulement de la collecte

Quatre instruments ont été mobilisés, chacun administré selon des modalités propres à cette étude :

Questionnaires (élèves et enseignants) : ils sont construits à partir des dimensions du cadre théorique retenu (motivation selon Deci et Ryan, 2017 ; compétences pratiques et transversales selon Roegiers, 2016), comportant des échelles de Likert à cinq niveaux. Ils ont été pré-testés auprès d'un groupe de 15 élèves et 3 enseignants non retenus dans l'échantillon final, ce qui a conduit à la reformulation de deux items jugés ambigus.

Entretiens semi-directifs (enseignants et encadreurs pédagogiques, 18 entretiens au total) : ils sont conduits à partir d'un canevas structuré autour des trois cadres théoriques, enregistrés avec le consentement des participants et retranscrits intégralement.

Observations de classe : elles sont réalisées à raison de deux séances par école (soit 18 séances observées) à l'aide d'une grille structurée couvrant l'organisation pédagogique, l'engagement des élèves, les interactions entre pairs et les compétences mobilisées en situation.

Analyse documentaire : elle s'est basée sur les curricula officiels, les guides pédagogiques, un échantillon de plans de leçon des enseignants participants, des cahiers d'élèves et les rapports d'inspection disponibles pour les neuf écoles.

1.5 Analyse des données

Les données quantitatives ont fait l'objet de statistiques descriptives (fréquences, moyennes) ainsi que de comparaisons de moyennes entre groupes d'élèves selon leur niveau d'implication dans les activités liées aux métiers. Les données qualitatives ont été soumises à une analyse thématique selon la démarche de Paillé et Mucchielli (2016), combinant codage inductif (émergence de catégories à partir du corpus) et codage déductif (catégories issues des trois cadres théoriques). La triangulation des données (Denzin, 1978 ; Mathison, 1988) a été opérée de façon systématique dans la présentation des résultats, chaque constat quantitatif étant confronté aux verbatim des entretiens et aux observations de classe correspondantes, afin de renforcer la crédibilité des interprétations proposées.

2. Résultats

Les résultats présentés ci-après sont issus de la triangulation des données collectées à travers quatre instruments complémentaires : les questionnaires administrés aux élèves et aux enseignants, les entretiens semi-directifs conduits auprès des enseignants et des directeurs d'école, les observations de classes réalisées lors des séances d'activités liées aux métiers, et l'analyse documentaire des curricula et rapports d'inspection. Cette triangulation méthodologique permet de croiser les données quantitatives et

qualitatives afin d'offrir une lecture à la fois précise et nuancée des effets de l'intégration des activités liées aux métiers sur les apprentissages et le développement des compétences des élèves du primaire au Burkina Faso.

Cette triangulation renforce la crédibilité interne des constats, mais elle n'élimine pas certaines limites transversales qu'il convient de garder à l'esprit tout au long de cette section : (i) l'étude repose sur un devis transversal (mesure à un temps unique), ce qui ne permet pas d'établir un lien de causalité entre l'exposition aux activités liées aux métiers et les effets observés, mais seulement une association ; (ii) les données quantitatives ne font l'objet d'aucun test statistique de signification (test t, khi², intervalle de confiance), de sorte que les écarts rapportés, bien que suggestifs, ne peuvent être qualifiés de significatifs au sens statistique du terme ; (iii) une partie des données (questionnaires élèves, déclarations enseignantes) repose sur du déclaratif, exposé à un biais de désirabilité sociale, les répondants pouvant tendre à valoriser un dispositif porté par leur propre établissement ou leurs propres pratiques professionnelles.

2.1 Motivation des élèves

Les données issues des questionnaires révèlent un niveau de motivation particulièrement élevé chez les élèves participant aux activités liées aux métiers. Le tableau 1 ci-dessous présente la distribution des réponses des élèves à cinq items relatifs à leur motivation scolaire.

Tableau 1 : Niveau de motivation des élèves vis-à-vis des activités liées aux métiers

Items	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Je participe avec enthousiasme aux activités pratiques	52 %	21 %	14 %	9 %	4 %
Les activités me donnent envie de venir à l'école	48 %	26 %	12 %	10 %	4 %
Je comprends mieux les leçons grâce aux activités pratiques	45 %	28 %	15 %	8 %	4 %
Les activités m'aident à mieux retenir les notions apprises	43 %	27 %	17 %	9 %	4 %
Je trouve les activités utiles pour ma vie quotidienne	55 %	22 %	13 %	7 %	3 %

Source : Données d'enquête, 2026.

L'analyse de ce tableau révèle que plus de 70 % des élèves expriment un accord total ou partiel avec l'ensemble des items relatifs à la motivation, ce qui traduit un effet motivationnel significatif et cohérent des activités liées aux métiers sur l'engagement scolaire des apprenants. De manière particulièrement notable, l'item portant sur l'utilité perçue des activités pour la vie quotidienne recueille le taux d'accord le plus élevé (77 %), suggérant que la contextualisation socioéconomique des

apprentissages constitue un levier motivationnel majeur dans le contexte burkinabè.

Ces résultats quantitatifs sont corroborés et enrichis par les données qualitatives issues des entretiens et des observations de classes. Plusieurs élèves ont spontanément évoqué le lien entre les activités pratiques et leur environnement familial et communautaire, comme en témoignent les verbatim suivants :

« Quand on fait le jardin, je comprends mieux ce que le maître explique sur les plantes. À la maison, j'ai montré à mon père comment semer. » (Élève, CM2, CEB de Kaya II)

« Avant je n'aimais pas trop venir à l'école, mais maintenant je viens toujours parce qu'on fait des activités intéressantes. » (Élève, CM1, CEB de Bobo-Dioulasso)

Les observations de classes confirment par ailleurs que les séances d'activités liées aux métiers sont marquées par un niveau d'engagement nettement supérieur à celui observé lors des séances d'enseignement traditionnel, se manifestant notamment par une participation verbale accrue, une réduction des comportements perturbateurs et une persistance dans la tâche plus soutenue. Ces observations convergent avec les données quantitatives et qualitatives pour établir que l'effet motivationnel des activités liées aux métiers ne se limite pas aux séances pratiques elles-mêmes, mais s'étend à l'ensemble du parcours scolaire des élèves concernés.

Trois réserves méritent d'être posées. Premièrement, l'agrégation des réponses « tout à fait d'accord » et « d'accord » pour obtenir le seuil de 70 % masque une hétérogénéité réelle : entre 12 % et 17 % des élèves selon les items se déclarent neutres ou en désaccord, une minorité non négligeable que la lecture globale tend à estomper. Deuxièmement, l'absence de mesure de la motivation avant l'introduction de la réforme (pas de pré-test) interdit toute comparaison avant/après ; on ne peut donc pas affirmer que les activités liées aux métiers ont augmenté la motivation, seulement qu'un niveau élevé de motivation coexiste avec leur pratique actuelle. Troisièmement, le fait que les élèves interrogés soient

précisément ceux des écoles sélectionnées pour leur implication effective et documentée dans la réforme introduit un possible biais de sélection : ces établissements sont probablement déjà parmi les plus dynamiques ou les mieux dotés, ce qui limite la généralisation des résultats à l'ensemble des écoles burkinabè.

2.2 Développement des compétences pratiques

Les données collectées mettent en évidence un développement significatif des compétences pratiques des élèves à travers leur participation aux activités liées aux métiers. Le tableau 2 présente les compétences pratiques les plus fréquemment observées et déclarées par les enseignants.

Tableau 2 : Compétences pratiques développées selon les enseignants

Compétences pratiques observées	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement
Manipulation correcte d'outils simples	58 %	27 %	11 %	4 %
Réalisation autonome d'une tâche pratique	49 %	31 %	14 %	6 %
Application des consignes techniques	52 %	28 %	13 %	7 %
Transfert des acquis pratiques hors école	44 %	33 %	16 %	7 %
Amélioration de la confiance en soi	61 %	24 %	10 %	5 %

Source : Données d'enquête, 2026.

Ces résultats indiquent que les compétences pratiques les plus nettement développées sont la confiance en soi (85 % des enseignants déclarent l'observer très souvent ou souvent), la manipulation correcte d'outils (85 %) et l'application des consignes

techniques (80 %). Le transfert des acquis pratiques hors de l'école, bien que légèrement moins fréquent, demeure significatif (77 %), ce qui témoigne d'une réelle capacité des élèves à mobiliser leurs apprentissages dans des contextes de vie authentiques. Les entretiens avec les enseignants apportent un éclairage qualitatif précieux sur ces résultats :

« Je préfère les jours où on fait la couture, parce que je peux fabriquer quelque chose avec mes mains. » (Élève, CM2, CEB de Ouaga 3)

« Je constate que les enfants comprennent mieux les notions abstraites quand elles sont reliées aux activités pratiques. » (Enseignant, CEB de Kaya 2)

Les observations de classes révèlent en outre que les élèves font preuve d'une autonomie croissante au fil des séances : là où les premières séances sont marquées par une forte dépendance à l'enseignant, les séances ultérieures montrent une capacité d'initiative et d'autorégulation nettement plus développée, conformément aux prédictions du modèle vygotskien de la ZPD.

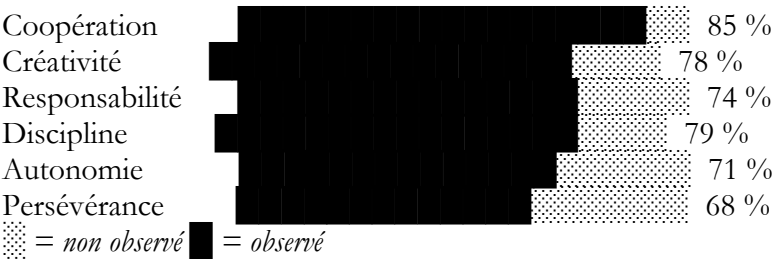
Ce tableau repose exclusivement sur des déclarations d'enseignants évaluant les effets d'un dispositif qu'ils mettent eux-mêmes en œuvre une situation de juge et partie qui expose à un biais d'auto-complaisance professionnelle, l'enseignant ayant un intérêt symbolique à percevoir son enseignement comme efficace. Aucune mesure indépendante (test de compétence administré par un tiers, évaluation standardisée) ne vient corroborer ces perceptions par une mesure objective des compétences réellement acquises. Par ailleurs, avec seulement 12 enseignants interrogés, chaque pourcentage repose sur un nombre très restreint d'observateurs, ce qui fragilise la robustesse statistique de ces proportions et invite à les lire comme des tendances indicatives plutôt que comme des estimations précises. Enfin, l'amélioration de l'autonomie « au fil des séances », bien que cohérente avec le modèle vygotskien, pourrait aussi refléter un simple effet de familiarisation avec le dispositif d'observation (les élèves se sentant

moins observés à mesure que les séances se répètent) plutôt qu'un développement réel de compétence.

2.3 Développement des compétences transversales

L'analyse des données d'observation révèle une amélioration notable de plusieurs compétences transversales chez les élèves participant aux activités liées aux métiers. La figure 1 ci-dessous illustre la fréquence des comportements coopératifs, créatifs, responsables et disciplinés observés en classe.

Figure 1 : Fréquence des compétences transversales observées en classe



Source : Grilles d'observation, 2026.

Ces données montrent que la coopération est la compétence transversale la plus fréquemment observée (85 %), ce qui s'explique par la nature intrinsèquement collaborative des activités liées aux métiers, qui requièrent régulièrement un travail en équipe, un partage des tâches et une coordination entre pairs. La discipline (79 %) et la créativité (78 %) arrivent en deuxième et troisième positions, témoignant d'un environnement d'apprentissage à la fois structuré et stimulant.

Ces observations sont corroborées par les déclarations des encadreurs pédagogiques et des enseignants :

« Les métiers permettent de développer des compétences transversales essentielles : coopération, discipline, créativité. »
(Encadreur pédagogique, CEB de Bobo1)

« Les élèves sont plus attentifs quand il s'agit des métiers. Même ceux qui avaient du mal à suivre en classe participent activement. » (Enseignant, CEB de Ouaga 3)

Ces compétences transversales, bien que résistantes à une quantification directe, se manifestent de manière observable et récurrente dans les comportements des élèves, ce qui constitue un indicateur qualitatif robuste de leur développement effectif.

L'observation de classe reste, par nature, une méthode partiellement subjective : la grille utilisée ne mentionne pas de test de fiabilité inter-observateurs (accord entre plusieurs observateurs codant la même séance), ce qui ne permet pas d'exclure que les pourcentages rapportés reflètent en partie l'interprétation propre à l'observateur plutôt qu'une mesure standardisée. À cela s'ajoute un possible effet Hawthorne : dans seulement 18 séances observées, les élèves et les enseignants savaient qu'ils étaient observés, ce qui a pu les inciter à adopter des comportements de coopération et de discipline plus marqués que lors de séances ordinaires non observées. Enfin, l'absence de groupe de comparaison notamment une classe ne pratiquant pas les activités liées aux métiers, observée avec la même grille, ne permet pas d'affirmer que ces niveaux de coopération ou de créativité sont supérieurs à ce qu'on observerait dans un enseignement classique ; ils pourraient simplement refléter le niveau habituel d'interaction dans ces classes.

2.4 Effets sur les apprentissages scolaires

Les effets des activités liées aux métiers sur les apprentissages scolaires constituent un résultat particulièrement significatif de cette étude. Le tableau 3 présente la comparaison des performances moyennes en mathématiques et en sciences entre les élèves fortement impliqués dans les activités liées aux métiers et ceux qui le sont moins.

Tableau 3 : Comparaison des performances scolaires selon le niveau d'implication dans les activités liées aux métiers

Discipline	Élèves très impliqués (moy./20)	Élèves peu impliqués (moy./20)	Écart
Mathématiques	13,8	11,2	+ 2,6 points
Sciences de la vie et de la terre	14,2	11,7	+ 2,5 points
Langue et communication	13,1	11,9	+ 1,2 points
Éducation civique et morale	14,6	12,3	+ 2,3 points
Moyenne générale	13,9	11,8	+ 2,1 points

Source : Relevés de notes, 2026.

Ces données révèlent un écart de performance moyen de 2,1 points en faveur des élèves fortement impliqués dans les activités liées aux métiers, écart particulièrement prononcé en mathématiques (+2,6 points) et en sciences de la vie et de la terre (+2,5 points). Ce résultat s'explique par la nature expérientielle des activités liées aux métiers, qui offrent aux élèves des situations concrètes de mobilisation et d'application des notions mathématiques et scientifiques, renforçant ainsi leur compréhension et leur rétention. Le directeur d'une école de la CEB de Kaya 2 témoigne de cette dynamique positive :

« L'introduction des métiers a changé l'ambiance de l'école : les élèves sont plus motivés et les parents apprécient de voir leurs enfants apprendre des choses utiles. » (Directeur d'école, CEB de Kaya 2)

Ce résultat est le plus fragile méthodologiquement de toute l'étude et appelle la plus grande prudence interprétative. La répartition entre élèves « très impliqués » et « peu impliqués » n'est pas issue

d'une assignation aléatoire (il ne s'agit pas d'un dispositif expérimental ou quasi-expérimental avec groupe témoin constitué a priori), mais d'une distinction observée a posteriori. Cela ouvre la voie à un biais de causalité inversée tout à fait plausible : ce ne sont peut-être pas les activités liées aux métiers qui produisent de meilleures performances, mais les élèves déjà les plus performants, les plus assidus ou les mieux soutenus par leur famille qui s'impliquent davantage dans ce type d'activité. Aucune variable de contrôle n'est mentionnée notamment au niveau socioéconomique des familles, résultats antérieurs à la réforme, effet propre de l'enseignant titulaire, alors que ces facteurs sont susceptibles à eux seuls d'expliquer une partie substantielle de l'écart observé. Enfin, l'absence de test statistique (t-test comparant les deux moyennes) ne permet pas de savoir si cet écart de 2,1 points est significatif ou s'il pourrait relever de la variabilité normale d'échantillonnage. Ces réserves n'invalident pas la tendance observée, mais elles imposent de la formuler comme une association plausible plutôt que comme une preuve d'effet causal, ce qui sera repris dans la discussion.

2.5 Contraintes et limites de la mise en œuvre

Malgré les effets positifs documentés, la mise en œuvre des activités liées aux métiers se heurte à plusieurs contraintes structurelles et opérationnelles dont la prise en compte est indispensable pour une appréciation équilibrée des résultats. Le tableau 4 présente la fréquence des contraintes identifiées par les enseignants et les directeurs d'école.

Tableau 4 : Contraintes identifiées dans la mise en œuvre des activités liées aux métiers

Contraintes	Très fréquente	Fré-quente	Occasion -nelle	Ra-re
Manque de formation des enseignants	63 %	24 %	9 %	4 %
Insuffisance du matériel didactique	58 %	27 %	11 %	4 %
Effectifs pléthoriques	54 %	28 %	13 %	5 %
Inégalités territoriales	49 %	31 %	14 %	6 %
Absence d'un système d'évaluation structuré	61 %	25 %	10 %	4 %
Résistances culturelles et institutionnelles	38 %	29 %	22 %	11 %

Source : Données d'enquête, 2026.

Le manque de formation des enseignants (87 % de citations fréquentes ou très fréquentes) et l'absence d'un système d'évaluation structuré (86 %) apparaissent comme les deux contraintes les plus critiques, constituant des obstacles majeurs à la pérennisation et à la généralisation des effets positifs observés. Ces résultats quantitatifs sont illustrés par des témoignages révélateurs :

« Le problème, c'est que nous n'avons pas reçu une formation suffisante pour encadrer certaines activités, surtout artisanales. » (Enseignant, CEB de Bobo 1)

« Nous manquons de matériel pour généraliser ces activités, mais les résultats sont encourageants. » (Directeur d'école, CEB de Ouaga 3)

« Sans un système d'évaluation structuré, il sera difficile de mesurer l'impact réel et de convaincre les décideurs. » (Encadreur pédagogique, CEB de Kaya 2)

Cette section constitue, paradoxalement, la plus solide sur le plan de la validité interne, dans la mesure où les contraintes rapportées convergent fortement entre acteurs (enseignants, directeurs, encadreurs) et entre régions, ce qui réduit le risque de biais de désirabilité, les répondants n'ayant ici aucun intérêt particulier à exagérer les difficultés de mise en œuvre d'un dispositif dans lequel ils sont eux-mêmes engagés. On peut néanmoins relever une tension interprétative avec les résultats précédents : si 87 % des enseignants déclarent manquer de formation, cela interroge la fiabilité des données, où ces mêmes enseignants s'estiment pourtant capables d'évaluer avec précision le développement des compétences pratiques de leurs élèves. Cette contradiction apparente mérite d'être explicitement discutée plutôt que passée sous silence : un enseignant insuffisamment formé à l'encadrement d'une activité artisanale est-il pleinement en mesure d'en évaluer les effets pédagogiques ? Cette question sera reprise en discussion.

Prises ensemble, les cinq sous-sections dessinent un tableau globalement positif mais dont la robustesse méthodologique reste inégale. Les résultats les plus fiables sont ceux relatifs aux contraintes perçues, du fait de leur convergence interacteurs ; les plus fragiles concernent l'effet sur les apprentissages scolaires, en raison de l'absence de groupe témoin randomisé et de contrôle des facteurs de confusion. Un biais commun traverse l'ensemble du dispositif : la plupart des données proviennent d'acteurs (élèves, enseignants, directeurs) directement engagés dans la mise en œuvre de la réforme évaluée, ce qui constitue une forme de biais de méthode commune (common-method bias) susceptible de gonfler artificiellement la cohérence apparente entre les résultats. La triangulation méthodologique adoptée atténue ce risque sans

l'éliminer complètement, dans la mesure où elle mobilise des instruments différents mais interroge largement les mêmes catégories d'acteurs. Ces limites, loin d'invalidier les tendances dégagées, en précisent la portée : il s'agit de résultats suggestifs et cohérents, qui gagneraient à être consolidés par un dispositif quasi-expérimental (groupe témoin, mesure avant/après) dans une recherche ultérieure point qui sera développé en discussion et en conclusion.

3. Discussion

Les résultats de cette étude confirment et enrichissent un corpus croissant de travaux sur les effets des pédagogies actives et contextualisées dans les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne. Ils appellent cependant une discussion nuancée, articulée autour de quatre axes : la motivation, le développement des compétences, les acquis scolaires, et les conditions structurelles de pérennisation de la réforme.

Sur la motivation : il faut que l'effet motivationnel documenté s'inscrive dans le cadre de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2017), selon laquelle la motivation intrinsèque se renforce lorsque les activités satisfont les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale trois besoins auxquels répondent précisément les activités liées aux métiers, à travers la production tangible, l'exercice de l'initiative et l'inscription dans une communauté de pratique culturellement ancrée. Ce constat rejoint celui de Traoré et Compaoré (2023), pour qui la contextualisation des apprentissages dans les réalités locales constitue un puissant levier de mobilisation scolaire en contexte sahélien. Il fait également écho aux travaux d'Ouédraogo (2024) sur les réformes curriculaires burkinabè, qui identifie la pertinence perçue des contenus comme un déterminant central de l'adhésion des élèves et des familles aux innovations pédagogiques.

Sur le développement des compétences : on note que les résultats confirment les conclusions de Roegiers (2016), selon lesquelles les tâches d'intégration constituent le dispositif le plus efficace pour ancrer durablement les compétences dans les répertoires cognitifs et comportementaux des apprenants. Ils s'accordent avec Jonnaert, Ettayebi et Defise (2022), qui font des compétences transversales notamment la coopération, la créativité, l'autonomie, la persévérance avec des indicateurs incontournables de la qualité éducative dans les systèmes en réforme. Le caractère collaboratif des activités observées, en particulier, valide empiriquement la lecture vygotskienne proposée en introduction : la fréquence élevée des comportements coopératifs (85 %) illustre concrètement le rôle de la médiation par les pairs dans la Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1997).

Sur les acquis scolaires : il ressort que l'écart de performance observé en faveur des élèves fortement impliqués, notamment en mathématiques et en sciences, corrobore les conclusions de Hattie (2023) sur les effets de l'enseignement expérientiel, ainsi que le principe piagétien de l'abstraction réfléchissante, selon lequel la manipulation concrète favorise une compréhension plus durable des notions abstraites. Ce constat converge avec le rapport de l'UNESCO (2022), qui identifie la pédagogie par les compétences comme l'un des leviers les plus efficaces d'amélioration de la qualité des apprentissages dans les pays à revenu faible ou intermédiaire.

Sur les conditions de pérennisation : on enregistre les contraintes structurelles identifiées notamment le déficit de formation des enseignants, l'insuffisance du matériel, l'effectifs pléthoriques, l'inégalités territoriales, l'absence d'un système d'évaluation structuré. Elles ne sont pas spécifiques au contexte burkinabè : Soulama Zouanso, Compaoré et Ouédraogo (2023) documentent des contraintes similaires dans plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest engagés dans des réformes curriculaires comparables, tandis que la Banque mondiale (2023) souligne que

la formation initiale et continue des enseignants demeure la variable la plus déterminante du succès ou de l'échec de ce type de réforme en contexte subsaharien. L'OCDE (2021) rappelle par ailleurs que les compétences transversales ne se développent durablement que dans des environnements dotés de ressources adéquates et évalués de façon régulière, un constat qui éclaire directement l'absence, relevée dans les résultats, d'un dispositif d'évaluation structuré des compétences pratiques et transversales. Les inégalités territoriales observées entre les trois CEB constituent, à cet égard, un enjeu d'équité qui rejoint les analyses de Tikly (2020) : les réformes curriculaires en Afrique subsaharienne tendent à bénéficier davantage aux élèves des milieux urbains et favorisés, au risque de creuser les écarts plutôt que de les réduire, si elles ne s'accompagnent pas de politiques compensatoires ciblées (MENAPLN, 2023 ; UNICEF, 2023). Enfin, l'absence d'un système d'évaluation structuré rejoint les travaux de Black et Wiliam (2018) sur le rôle central de l'évaluation formative et sommative dans le pilotage des apprentissages et la légitimation des innovations pédagogiques auprès des décideurs : sans un tel dispositif, la capacité du système éducatif burkinabè à documenter, mesurer et pérenniser les effets positifs de cette réforme demeure structurellement fragilisée.

Références bibliographiques

BANQUE MONDIALE, 2023. Rapport sur le développement dans le monde 2023 : des migrants, des réfugiés et des sociétés, Banque mondiale, Washington D.C.

BLACK P. et WILIAM D., 2018, « Classroom Assessment and Pedagogy », in *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, vol.25, n°6, pp. 551-575.

CRESWELL J.W., 2014. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 4e éd., SAGE Publications, Thousand Oaks.

- DECI E.L. et RYAN R.M.**, 2017, « Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness », in *Psychological Inquiry*, vol.28, n°2-3, pp. 182-185.
- DENZIN N.K.**, 1978. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, 2e éd., McGraw-Hill, New York.
- HATTIE J.**, 2023. *Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2100 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.
- JONNAERT P., ETTAYEBI M. et DEFISE R.**, 2022. *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*, 3e éd., De Boeck, Bruxelles.
- MATHISON S.**, 1988, « Why Triangulate? », in *Educational Researcher*, vol.17, n°2, pp. 13-17.
- MENAPLN**, 2023. *Rapport annuel sur l'état du système éducatif burkinabè*, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales, Ouagadougou.
- MILES M.B. et HUBERMAN A.M.**, 2003. *Analyse des données qualitatives*, 2e éd., De Boeck Université, Bruxelles.
- OCDE**, 2021. *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2021 : se former pour la vie*, Éditions OCDE, Paris.
- OUÉDRAOGO A.**, 2024, « Réformes curriculaires et qualité des apprentissages au Burkina Faso : enjeux et perspectives », in *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation*, vol.12, n°1, pp. 45-67.
- PAILLÉ P. et MUCCHIELLI A.**, 2016. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 4e éd., Armand Colin, Paris.
- PIAGET J.**, 1970. *L'épistémologie génétique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- PIRES A.P.**, 1997. *Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*. In : *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, J. POUPART et al. (dir.), pp. 113-169, Gaëtan Morin Éditeur, Montréal.
- ROEGIERS X.**, 2016. *Un monde sur mesure. Différencier le curriculum*, De Boeck, Bruxelles.

SOULAMA ZOUANSO A., COMPAORÉ M. et OUÉDRAOGO S., 2023, « Mise en œuvre de l'approche par les compétences dans les pays d'Afrique de l'Ouest : bilan et perspectives », in *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, n°92, pp. 113-124.

TIKLY L., 2020. *Education for Sustainable Development in the Postcolonial World: Towards a Transformative Agenda for Africa*, Routledge, London.

TRAORÉ B. et COMPAORÉ R., 2023, « Contextualisation des apprentissages et motivation scolaire en milieu sahélien : une étude comparative », in *African Journal of Educational Research*, vol.18, n°2, pp. 78-95.

UNESCO, 2022. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2022 : les technologies dans l'éducation*, UNESCO, Paris.

UNICEF, 2023. *Rapport sur la situation des enfants dans le monde 2023*, UNICEF, New York.

VYGOTSKI L.S., 1997. *Pensée et langage*, 3e éd., La Dispute, Paris.