



Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel

État des lieux des institutions et programmes de
formation initiale du personnel enseignant du primaire
et du premier cycle du secondaire, et des principales
initiatives de formation continue dans la région du Sahel

Tchad

© UNESCO 2023



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de la chaire UNESCO de développement curriculaire aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO ou la chaire UNESCO de développement curriculaire et n'engagent en aucune façon ces Organisations.

Création graphique : www.celinelequeux.com

Contact : enseignement.sahel@unesco.org

Site Web : fr.unesco.org/fieldoffice/dakar/enseignement.sahel

L'État des lieux des institutions et programmes de formation initiale du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire, et des principales initiatives de formation continue dans la région du Sahel – Burkina Faso est un document du projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » financé par l'Union européenne.

Note de publication

L'étude portant sur l'état des lieux de la formation initiale et continue du personnel enseignant dans le Sahel s'ajoute au nombre croissant de rapports qui ont été produits dans la région. Ces derniers visent à offrir aux décideurs nationaux ainsi qu'à leurs partenaires des pistes de réflexion et d'analyse solides basées sur des faits vérifiés et concrets, afin d'alimenter le dialogue et le processus de prise de décision dans le secteur de l'éducation.

Les systèmes éducatifs des pays du Sahel sont en perpétuel mouvement en raison notamment des tensions existantes entre les politiques éducatives effectives et les crises sociales, politiques et environnementales. La réalisation de tels travaux analytiques permet d'éclairer les décideurs sur les actions à entreprendre dans un contexte informé et actualisé. L'étude a été réalisée dans le cadre du projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » qui a débuté en décembre 2020 avec la phase de démarrage visant à positionner l'intervention de l'UNESCO dans les programmes d'éducation ciblant les enseignants dans la région du Sahel et dans chacun des cinq pays concernés. C'est dans ce cadre qu'ont été lancées deux études, dont l'état des lieux de la formation initiale et continue des enseignants. Cette dernière étude a pour objectif d'élaborer un plan d'action adapté à chacun des pays, en concertation avec les autorités nationales et les partenaires de l'éducation. L'investigation a été réalisée en partenariat avec la Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'Université du Québec à Montréal (CUDC-UQAM). La réalisation de ces cinq diagnostics est un impératif pour la poursuite des objectifs liés au développement de l'éducation. En effet, le projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » et les études qui en découlent s'inscrivent dans la poursuite de la cible 4.C du Cadre d'action Éducation 2030. La conduite de ces analyses sectorielles s'est appuyée sur un certain nombre de principes et de méthodes convenus.

L'état des lieux de la formation initiale et continue du personnel enseignant dans la région du Sahel, qui a été mis en œuvre dans le cadre d'un partenariat avec la CUDC-UQAM, a débuté en mars 2021. Pour chacun des cinq pays concernés (Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad), l'objectif était d'analyser la formation initiale et continue actuelle à l'échelle régionale et nationale, afin de mieux orienter les actions de soutien à mettre en place. Des experts nationaux ont été engagés par l'UQAM dans chaque pays, une note méthodologique a été développée et validée par l'équipe en charge du projet à l'UNESCO et à l'UQAM, et le canevas des rapports nationaux ainsi que la structure du rapport régional de synthèse ont été mis en place. Ensuite, les sources bibliographiques ont été passées en revue et les données collectées dans ce cadre ont fait l'objet d'une validation. Ces examens ont permis de recenser un certain nombre de publications existantes dressant un large portrait de la formation du personnel enseignant de certains des pays ciblés. La poursuite des activités s'est appuyée sur des experts nationaux en matière de

formation du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire. Ces derniers devaient, entre autres, bonifier le corpus des écrits et assurer la coordination de la collecte des données de terrain. C'est ainsi que les synthèses ont été élaborées afin de présenter un état des lieux réaliste.

Chaque pays présentait certaines différences en matière de contraintes, méthodes et approches, étant donné les disparités liées aux contextes politiques, à la facilité de la collecte des données et aux rapports existants. Ainsi, au Burkina Faso, l'étude s'est déroulée dans un contexte de réformes en cours des institutions et des programmes de formation initiale et continue des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire. Étant à leurs débuts, ces réformes étaient partiellement mises en œuvre. Certaines données recueillies sont issues de situations antérieures à ces changements, comme il a d'ailleurs été constaté lors de la collecte des données. Même si l'étude pour le Burkina Faso fut assez complexe, elle a abouti à un état des lieux réel des institutions de formation. En ce qui concerne le Mali, la situation du pays est particulièrement affectée par les menaces à la paix et à la sécurité, entraînant le déplacement d'un nombre important d'enfants, et engendrant des conséquences non négligeables sur l'éducation. Depuis 1962, différentes réformes et innovations ont été mises en place afin de faire du secteur scolaire un moteur permettant au pays d'atteindre ses objectifs de développement, mais celles-ci n'auraient pas entièrement conduit aux résultats attendus. En Mauritanie, des réformes ont été mises en place en 1999, afin de consolider les acquis du passé tout en engageant le système éducatif sur la voie de l'ouverture. Les études faites en Mauritanie n'ont toutefois pas évoqué des exemples concrets d'organisation des enseignants en communauté de pratique comme cela ressort dans les autres pays de la région. Au Niger, l'accès à une éducation de qualité est fortement impacté par les conflits armés qui se déroulent depuis une dizaine d'années et qui traversent toute la zone sahélienne, cicatrisant les portraits sociaux et rendant parfois plus complexes la collecte et l'analyse des données. Enfin, au Tchad, une priorité particulière est accordée à l'éducation depuis le début des années 1990. Les indicateurs montrent que les progrès réalisés sont significatifs, surtout en matière d'accès. Pour ce pays, les données mettent en évidence le niveau d'acquisition des connaissances qui demeure problématique.

Outre les approches et principes venant d'être évoqués, il convient de noter que l'observation des communautés de pratique dans le Sahel laisse transparaître des similitudes entre les pays qui facilitent une approche régionale de soutien. Tandis que l'étude s'est concentrée sur le rôle de l'enseignant, les rapports se sont orientés vers une approche centrée sur l'apprentissage par l'action et sur l'apprentissage par les pairs sous la supervision d'encadreurs accrédités. Les observations ont porté sur la pédagogie générale et la pédagogie appliquée ainsi que sur le renforcement des capacités pour la promotion dans la carrière. L'utilisation des technologies informationnelles et communicationnelles reste toutefois faible. Ainsi, même si quelques tentatives d'innovation sont signalées, la tendance pour la formation reste le mode présentiel. C'est en fondant l'analyse sur cette base que le projet d'amélioration de l'enseignement dans la région du Sahel interviendra suivant les principes directeurs d'une utilisation plus accrue de ces nouvelles ressources numériques, du partage d'expérience entre les pays et de l'intégration du genre dans les interventions.

Les cinq rapports nationaux ont été produits grâce au travail conjoint et motivé d'équipes nationales et d'experts internationaux. La coordination du projet général est assurée par le Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO à Dakar en collaboration avec la Délégation de l'Union européenne, le Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO pour l'Afrique centrale à Yaoundé et le Bureau multi pays de l'UNESCO pour le Maghreb à Rabat. Au Burkina Faso, c'est le docteur en sciences de l'éducation Alphonse Nagnon qui a présidé la rédaction du rapport. Au Mali, cette responsabilité a été assumée par Cheick Oumar Fomba, diplômé de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation. En Mauritanie, c'est l'inspecteur d'enseignement et de formation Dah Dahane qui s'en est chargé. Au Niger, le rapport a été

élaboré par Galy Kadir Abdelkader, enseignant-chercheur à l'École normale supérieure. Enfin, au Tchad, il a été réalisé par Laurant Dihouléné, titulaire d'un certificat de fin d'études normales, d'un certificat d'aptitude pédagogique et d'une maîtrise en droit. Ces rapports ont entre autres été produits grâce à la CUDC-UQAM et des collègues experts des pays associés à l'étude.

La réalisation de ces cinq rapports est vitale pour les acteurs et décideurs du secteur de l'enseignement dans les pays du Sahel. Ces documents permettent en effet d'identifier les faiblesses des systèmes éducatifs au moment où ils sont établis, de suivre de près l'évolution de ces derniers au regard des défis futurs importants, et de servir de base pour définir une politique éducative adaptée à chaque pays de la région. Ces rapports ont également permis de produire un certain nombre de données et de chiffres qui étaient inexistantes à ce jour. Cela dit, les rapports ne sont qu'une photographie des structures éducatives à un moment précis, et l'information qu'ils contiennent sera donc dépassée au fur et à mesure que les pays et les acteurs impliqués mettront en œuvre leurs plans sectoriels actualisés. L'éducation étant un vecteur de développement important, les réformes et les structures qui le composent doivent être rigoureuses et effectives.

À propos de l'auteur



Laurent Dihoulné

Laurent Dihoulné est né le 24 décembre 1970 au Tchad. Il est titulaire d'un Certificat de fin d'études normales (CFEN), d'un Certificat d'aptitude pédagogique (CAP), d'une Maîtrise en droit obtenue à l'Université de N'Djamena et d'un Master en politique sectorielle et gestion des systèmes éducatifs de la FATES/Université Cheik Anta Diop de Dakar. Après avoir exercé quelques années en qualité d'instituteur (chargé de cours), de directeur d'école et d'encadreur des enseignants du

primaire, il regagne les services centraux du ministère de l'Éducation nationale du Tchad, où il occupe successivement les postes-clés suivants (de 2007 à 2018) : directeur des ressources humaines, directeur général de l'administration, de la planification et des ressources, et enfin secrétaire général.

Il participe depuis 15 ans aux activités de mise en place des politiques de formation des enseignants, d'innovations et de réforme du système éducatif tchadien. Il a élaboré des supports didactiques d'éducation nutritionnelle au primaire et formé les formateurs des enseignants à l'utilisation de ces outils qui contiennent des manuels, guides pédagogiques et boîtes à image. Il fait partie de l'équipe restreinte des experts africains chargés d'élaborer la stratégie pour l'intégration de la Charte africaine de la démocratie, des élections et de la bonne gouvernance dans le curriculum des pays membres de l'Union africaine.

Remerciements

Le présent rapport a été réalisé dans un contexte particulier au Tchad : élection présidentielle boycottée par une partie de la classe politique, incursion des rebelles au Nord et à l'ouest du pays ayant occasionné le décès du Président de la République, prise de pouvoir par les militaires contestés par une partie de la société civile et partis politiques, formation d'un gouvernement de transition.

C'est dans ce contexte sociopolitique préoccupant que les données ont été collectées. À cet effet, nous remercions celles ou ceux qui ont facilité la réalisation de ce chef-d'œuvre, notamment :

- L'équipe de l'UQAM pour ses orientations et la mobilisation des moyens ayant permis la collecte des données et les entretiens ;
- Les coordonnateurs du projet notamment Mme Valérie Vinuesa, Mathias KYELEM, Martial DEMBELE pour les orientations et la lecture critique du rapport ;
- L'antenne UNESCO de N'Djamena pour nous avoir mis en contact avec l'UNDSS pour des informations sécuritaires nécessaires ;
- Les Directeurs généraux, Directeurs administratifs et directeurs des Études et des Stages des institutions de formation des enseignants du Tchad (ENI et ENS) pour avoir mis à disposition les programmes de formation et les données ;
- Les Directeurs et chefs de service responsables des Statistiques du ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation pour avoir fourni les données quantitatives sur le secteur de l'Éducation ;
- Les responsables des projets et composantes qui mettent en œuvre des initiatives de formation continue des enseignants pour le partage des informations ;
- Le Directeur de l'APICED et des Ressources humaines du MENPC pour les données sur l'effectif des MC et la rémunération des enseignants ;
- Le Directeur de la Formation des Enseignants du Fondamental et du Secondaire et le Chef de Division de la Formation continue pour avoir facilité la collecte des informations auprès des ENI et fourni des données sur la formation des enseignants.

Que tous retrouvent ici l'expression de notre reconnaissance.

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX	10
LISTE DES FIGURES.....	10
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	11
FAITS SAILLANTS.....	15
CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	16
SECTION 1 : CONTEXTE NATIONAL	20
1.1 Contexte économique, démographique et politique.....	21
1.2 Contexte éducatif.....	23
SECTION 2 : CARACTÉRISTIQUES DU PERSONNEL ENSEIGNANT	32
2.1 Politiques actuelles encadrant la profession enseignante.....	33
2.1.1 Personnel enseignant du primaire.....	33
2.1.2 Personnel enseignant au premier cycle du secondaire.....	35
2.2 Les caractéristiques professionnelles et sociodémographiques du personnel enseignant.....	29
2.3 Les caractéristiques linguistiques	40
SECTION 3 : FORMATION INITIALE AU PRIMAIRE ET AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE	42
3.1 Les institutions de formation initiale.....	43
3.2. L'accès aux ressources numériques	39
3.3. Durée et modalités de formation	40
3.4 Les programmes de formation.....	42
3.4.1 L'intégration des TIC dans les programmes.....	44
3.4.2 L'intégration d'enjeux liés au genre, à l'environnement et à l'inclusion.....	46
3.5. Le personnel formateur.....	50
3.5.1 Les matériels de formation conçus par le personnel formateur	52
3.5.2 Les compétences TIC des formateurs	52
3.6 Enjeux liés à la formation du personnel enseignant	53
SECTION 4 : FORMATION CONTINUE	56
4.1 Le dispositif d'encadrement pédagogique de proximité	57
4.2 Les principales initiatives de formation continue	59
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	71
LISTE DES RÉFÉRENCES	84

Liste des tableaux

Tableau 1. Collecte de données de terrain	5
Tableau 2. Situation des dépenses de l'éducation pour l'année 2018	10
Tableau 3. Indicateurs de l'éducation pour le primaire.....	13
Tableau 4. Indicateurs de l'éducation pour le 1er cycle secondaire.....	13
Tableau 5. Répartition du personnel enseignant du primaire pour la période 2018-2021	25
Tableau 6. Effectif du personnel enseignant non-fonctionnaires pris en charge en 2021	26
Tableau 7. Caractéristiques de la profession enseignante.....	29
Tableau 8. Liste des institutions de formation initiale.....	36
Tableau 9. Caractérisation des ressources informatiques dans les ENI et les ENS	39
Tableau 10. Grille du programme de formation des ENI en 2019-2020 et 2020-2021	42
Tableau 11. Situation du personnel de l'ENI de Koumra en 2019.....	50
Tableau 12. Répartition des formateurs des ENI par diplôme professionnel selon la province	51
Tableau 13. Situation des formateurs et formatrices des ENS pour l'année 2017-2018.....	51

Liste des figures

Figure 1. Carte administrative du Tchad	8
Figure 2. Effectif des MC1 formés entre 2003 et 2016 au Tchad selon les sources de financements.....	22
Figure 3. Effectifs des MC2 formés sur la période 2005-2021 selon les sources de financements.....	23
Figure 4. Voies d'accès à la profession enseignante pour le primaire	25
Figure 5. Proportion des enseignants par statut en 2019/2020	26
Figure 6. Voie d'accès à la profession enseignante pour le premier cycle du secondaire.....	28

Liste des abréviations, sigles et acronymes

APC	Approche par les compétences
APE	Association des parents d'élèves
APICED	Agence pour la promotion des initiatives communautaires en éducation
BEF	Brevet d'enseignement fondamental
BEP	Brevet d'études professionnelles
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
BID	Banque islamique de développement
BT	Brevet de technicien
CAIP	Certificat d'aptitude à l'inspection primaire
CALF	Centre d'apprentissage de la langue française
CAP	Certificat d'aptitude pédagogique
CAP-CEG	Certificat d'aptitude pédagogique d'enseignement dans les collèges d'enseignement général
CAPEL	Certificat d'aptitude au professorat d'enseignement dans les lycées
CAPEN	Certificat d'aptitude au professorat d'enseignement normal
CDFCEP	Centre départemental de formation continue des enseignants du primaire
CEAP	Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique
CEFEN	Certificat élémentaire de fin d'études normales
CEG	Collège d'enseignement général
CEPE	Certificat d'études primaires élémentaires
CFEN	Certificat de fin d'études normales
CFTP	Centre de formation technique et professionnelle
CNARR	Commission nationale d'accueil et de réinsertion des réfugiés et rapatriés
CNC	Centre national des curricula
CPPOP	Conseiller pédagogique principal à orientation pratique
CRPP	Centre régional de perfectionnement pédagogique
DA	Directeur administratif
DALF	Diplôme approfondi de la Langue française
DE	Directeur des études
DELF	Diplôme d'études de la langue française
DES	Directeur des études et des stages
DFEFS	Direction de la formation des enseignants du fondamental et du secondaire
DFFTP	Diplôme de fin de formation technique et professionnelle
DG	Directeur général

DIPEs	Diplôme de professeur de l'enseignement secondaire
DS	Directeur des stages
EDS-MICS	Enquête démographique et de santé à indicateurs multiples
EFE	Éducation et formation en liaison avec l'emploi
ENI	École normale des instituteurs
ENIB	École normale des instituteurs bilingues
ENS	École normale supérieure
EPT	Éducation pour tous
ESSEAB	École supérieure des sciences appliquées de Bongor
EVF-EMP	Éducation à la vie familiale et en matière de population
FENAPET	Fédération nationale des associations des parents d'élèves du Tchad
GPE	Global partnership for education/Partenariat mondial pour l'éducation
HCR	Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés
IDH	Indice de développement humain
IFADEM	Initiative francophone pour la formation à distance des maitres
INSEED	Institut national des statistiques, des études économiques et démographiques
IPAM	Institut pédagogique africain et malgache
IPEP	Inspecteur pédagogique de l'enseignement primaire
ISESCO	Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture
ISSED	Institut supérieur des sciences de l'éducation
LMD	Licence-Master-Doctorat
MC	Maitre communautaire
MC0	Maitre communautaire de niveau 0
MC1	Maitre communautaire de niveau 1
MC2	Maitre communautaire de niveau 2
MENPC	ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique
MESRI	ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation
MFB	ministère des Finances et du Budget
ODD	Objectif de développement durable
PAEF	Programme d'action de l'éducation et de la formation
PAQEPP	Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation de base et de promotion d'une gestion de proximité
PARSET	Programme d'appui pour la réforme du système éducatif au Tchad
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut
PFIE	Programme formation information pour l'environnement
PIET	Plan intérimaire de l'éducation du Tchad
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
PNCET	Plan national de contingence de l'éducation du Tchad

Liste des abréviations, sigles et acronymes

PND	Plan national de développement
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
PREAT	Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad
PREBAT	Projet de revitalisation de l'éducation de base au Tchad
ProQEB	Programme promotion de la qualité de l'éducation de base
RESEN	Rapport d'état du système éducatif national
RGPH	Recensement général de la population et de l'habitat
SAP	Secteur d'animation pédagogique
SG	Secrétaire général
SIPEA	Stratégie intérimaire pour l'éducation et l'alphabétisation
SPU	Scolarisation primaire universelle
SVT	Sciences de la vie et de la terre
TAP	Taux d'achèvement au primaire
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TIC	Technologie de l'information et de la communication
TNS	Taux net de scolarisation
UE	Unité d'enseignement
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des nations unies pour l'enfance
XAF	Franc CFA centrafricain

Faits saillants

Le Tchad est le 5e pays le plus vaste d'Afrique, avec des contrastes géographiques importants qui influencent la répartition de ses 16 millions d'habitants. Sa position géographique et sa vaste superficie combinées à la situation sécuritaire dans les pays limitrophes l'exposent à de multiples risques qui impactent la vie socioéconomique de sa population. Le Tchad demeure un pays post conflit ayant connu plusieurs années de guerre civile, la guerre avec les pays voisins et l'incursion des rebelles et terroristes. Il subit depuis plus de dix ans les effets des conflits dans les pays voisins l'amenant à accueillir sur son territoire des réfugiés. Il demeure, selon le Plan intérimaire de l'éducation du Tchad (PIET 2018-2020), le huitième pays d'accueil des réfugiés au monde. La montée du terrorisme dans le Sahel et les exactions commises par Boko Haram dans la région du lac Tchad ont provoqué le déplacement de populations dans ce pays.

L'économie du Tchad repose essentiellement sur le secteur primaire, notamment l'agriculture et l'élevage. À partir de 2003, le pays est entré dans le cercle des pays producteurs du pétrole. Ce qui lui a permis d'accroître ses ressources jusqu'en 2014. La croissance du pays fluctue depuis l'exploitation du pétrole en fonction de la conjoncture économique internationale et notamment du marché du pétrole duquel dépend désormais en grande partie l'économie.

Depuis le début des années 1990, le Tchad a accordé une priorité particulière à l'éducation. Les indicateurs disponibles montrent que les progrès réalisés sont significatifs, surtout en matière d'accès. En dépit de ces progrès, le taux net de scolarisation au primaire reste faible, et les taux d'achèvement restent modestes. Surtout, le niveau d'acquisition des connaissances demeure problématique : moins de la moitié des sortants du primaire maîtrise la lecture avec aisance. La majorité des élèves du primaire sont encadrés par des maîtres communautaires, dont une bonne partie est sans formation pédagogique initiale et prise en charge par les communautés déjà essouffées par les dépenses scolaires. Bien que les plans sectoriels de ces dernières années aient mis l'accent sur la professionnalisation et l'amélioration des conditions de vie de ces enseignants non-fonctionnaires, les défis demeurent. Avec le défi démographique, les crises et les arrivées massives des réfugiés et retournés, les acquis en matière d'accès, d'efficacité et de qualité de l'éducation sont constamment remis en cause. L'étude sur les enfants en dehors du système éducatif de 2016 et le rapport de l'Enquête démographique et de santé à indicateurs multiples (EDS-MICS 2014-2015) ont indiqué que la moitié des enfants de 6-11 ans sont exclus du système. La COVID-19 vient s'ajouter à ces défis que connaît le système éducatif tchadien.

Au Tchad, la Conférence de Jomtien (1990) a abouti à l'adoption du Programme Éducation pour tous (EPT) qui a inspiré la mise en place en 1993 de la stratégie dénommée Éducation et formation en liaison avec l'emploi (EFE). Cette stratégie poursuivait un double objectif : améliorer le rendement du système éducatif en revitalisant les structures d'éducation et de formation existantes, et augmenter de manière modérée les effectifs scolaires et universitaires. Ces objectifs ont amené le système éducatif tchadien, qui a subi les effets des conflits ayant entraîné le recrutement massif du personnel enseignant non-fonctionnaire, à mettre en place une politique de formation du personnel enseignant. C'est ainsi que le pays est passé de 6 Écoles normales des instituteurs (ENI) à 22 en 2009. Il a fondé plusieurs centres de formation continue du personnel enseignant du primaire, augmenté le nombre des Écoles normales supérieures (ENS) d'une à quatre, dont une pour l'enseignement technique. La politique de formation du personnel enseignant s'est accompagnée d'un programme de formation révisé plusieurs fois pour le primaire. Compte tenu de l'apparition du corps des maîtres communautaires, dont la proportion a dépassé celle des fonctionnaires, une stratégie a été mise en place pour les professionnaliser et les fidéliser à l'enseignement. Des modules de formation ont été élaborés à partir de 2003, puis un plan de formation en 2013.

Le plan de formation des élèves maitres en vigueur met très peu l'accent sur la pratique du personnel enseignant, surtout lorsqu'on aborde la didactique des disciplines. On constate que le développement des compétences linguistiques occupe pratiquement la moitié du temps de formation. Or, il s'agit d'enseigner l'arabe aux francophones et le français aux arabophones, compétences qu'on pourrait acquérir en dehors des institutions de formation du personnel enseignant. Ces compétences ne concernent pas l'apprentissage de la profession enseignante, qui est l'objectif principal desdites institutions. Aussi, le contenu des modules relatifs aux sciences de l'éducation est centré sur l'acquisition de connaissances et non sur le développement de compétences pédagogiques. Enfin, le plan de formation réserve une part congrue à la didactique et se centre principalement sur la remise à niveau disciplinaire. Dans les ENS, on retrouve uniquement des programmes d'enseignement par filière. Le plan de formation continue n'existe pas encore, obligeant les différentes institutions responsables de ce volet à évoluer selon le besoin exprimé au niveau de leur circonscription.

Le présent rapport se fonde sur la démarche méthodologique suivante : la revue documentaire, les entretiens, l'analyse des documents et l'observation des institutions de formations. La revue documentaire a permis de faire l'inventaire, la lecture et l'analyse des documents, soit des plans et programmes de formation du personnel enseignant, des rapports, des textes législatifs et réglementaires, des documents de référence, des documents de projets et programmes, des plans sectoriels de l'éducation, du plan de développement du pays, etc. La série d'entretiens s'est déroulée avec les personnes-ressources à N'Djamena, dont les responsables des projets, les Directeurs techniques et Chefs de services centraux des ministères, les Directeurs généraux, Directeurs des études et formateurs des ENS de N'Djamena et Bongor, ainsi que les Directeurs administratifs et Directeurs des études et des stages des ENI de N'Djamena, Bardaï, Bongor, Moundou, Koumra, Sarh et le personnel formateur. Des informations sont recueillies aussi par téléphone et courriel auprès de certains responsables des ENI et ENS. Les informations recueillies ont été analysées.

Le présent rapport présente l'état des lieux des institutions et programmes de formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire cycle 1 et des principales initiatives de formation continue au Tchad. Il s'articule autour des points suivants : i) le contexte national, ii) les caractéristiques du personnel enseignant, iii) la formation initiale, iv) la formation continue.

Contexte de l'étude

Les questions de paix et de sécurité dans la région du Sahel mettent en péril le rôle impératif de l'éducation pour un avenir pacifique. En effet, un nombre d'élèves relativement important a été déplacé, et leurs écoles, fermées. Si des stratégies transitoires ont été mises en œuvre pour permettre à ces élèves de poursuivre leurs études, les conditions d'apprentissage peuvent encore être améliorées en termes d'impact potentiel sur la qualité de l'apprentissage. Les experts s'attendent à ce que le déplacement forcé de personnel enseignant et de familles avec des enfants d'âge scolaire demeure un défi à long terme, auquel s'ajoute la crise sanitaire de la COVID-19.

Ainsi, le projet Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel a pour objectif de respecter le droit à l'éducation pour tous, d'assurer l'amélioration des résultats d'apprentissage pour les enfants et ainsi contribuer à l'atteinte de l'ODD4 pour les pays du Sahel (Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad). Pour atteindre cet objectif, le projet travaillera : i) sur l'amélioration de la gouvernance et de la gestion du personnel enseignant, et ii) sur la formation initiale renforcée et plus inclusive des personnels enseignants ainsi qu'à leur développement professionnel continu. Ces interventions viseront également à améliorer l'équilibre entre les sexes dans la profession enseignante dans chaque pays.

La formation initiale renforcée et plus inclusive du personnel enseignant et le perfectionnement professionnel continu comprendront une assistance technique pour soutenir les institutions de formation du personnel enseignant dans la mise à niveau de leurs programmes de formation initiale et de perfectionnement professionnel continu. Les programmes seront réformés par l'institutionnalisation de la formation en cours d'emploi basée sur l'enseignement à distance et la réorganisation de la prestation de la formation initiale du personnel enseignant. Il s'agira notamment de l'introduction d'innovations pédagogiques, accompagnées d'une formation en cascade, dispensée d'abord aux personnels formateurs, puis déployée pour former le personnel enseignant, les superviseurs et les chefs d'établissement sur des sujets fondamentaux tels que la lecture précoce, les mathématiques à travers des pédagogies innovantes, ainsi que dans des sujets émergents critiques, y compris sur les sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM) sensibles au genre, l'éducation préprofessionnelle et l'éducation à la citoyenneté mondiale, y compris la prévention de l'extrémisme violent par l'éducation, et l'éducation au changement climatique. Les programmes seront sensibles aux femmes, dans le but d'améliorer l'équilibre entre les genres dans la profession enseignante et d'intégrer la pédagogie sensible au genre dans les pratiques pédagogiques afin d'améliorer les résultats d'apprentissage pour les filles dans les pays ciblés.

Avant de démarrer toute assistance technique et de pouvoir identifier les actions à entreprendre, il est nécessaire, entre autres, de pouvoir faire un état des lieux précis des institutions de formation du personnel enseignant du primaire et du secondaire général 1er cycle dans chacun des pays, en vue d'avoir une image de l'existant, plus spécifiquement sur quatre thématiques, à savoir : i) les programmes de formation incluant la pédagogie sensible au genre, ii) les capacités du personnel formateur en matière de concept de matériels de formation, iii) les programmes mixtes pour le personnel enseignant (en présentiel et à distance), et iv) les infrastructures TIC.

Objectifs spécifiques

S'inscrivant dans la deuxième dimension du projet, à savoir la formation initiale renforcée et plus inclusive des personnels enseignants ainsi qu'à leur développement professionnel continu, l'étude, telle que balisée par les termes de références, a pour objectifs spécifiques de :

- Réaliser un bref historique sur les trente dernières années de l'évolution de la formation initiale du personnel enseignant du primaire et du 1er cycle du secondaire (réformes, évolution sur les niveaux de recrutements, sur la durée de la formation, etc.) dans chacun des cinq pays concernés ;
- Décrire la formation initiale du personnel enseignant du primaire et du secondaire 1er cycle telle que pratiquée actuellement, et sa mise en contexte par rapport aux réformes récentes : niveau de recrutement, durée de la formation, cadre d'assurance qualité, normes et standards pour chaque niveau d'enseignement concerné, etc. ;
- Recenser tous les instituts et écoles publics de formation du personnel enseignant du primaire et du secondaire général 1er cycle en indiquant l'année d'ouverture, les formations initiales et continues professionnalisantes dispensées, la capacité d'accueil pour chacune des institutions, le nombre de personnels enseignants chaque année en moyenne en tenant compte des différentes formations, etc. ;
- Analyser le programme de formation initiale dispensé (programme officiel au niveau national) pour le personnel enseignant du primaire et du 1er cycle de l'enseignement secondaire selon une grille d'analyse, en tenant compte des objectifs des curriculums et en s'intéressant à l'alignement avec les programmes scolaires pour les élèves, et à la pédagogie sensible au genre ;
- Sur la base d'un échantillon représentatif d'instituts/écoles de formation pour l'enseignement primaire et pour le 1er cycle du secondaire général : i) identifier et analyser les matériels de formation conçus par le personnel formateur et indiquer les besoins en termes de renforcement des capacités sur la conception des matériels de formation ;
- Cataloguer les programmes et interventions du ministère et de ses partenaires de formation continue professionnalisante pour le personnel enseignant, y compris les forces et faiblesses des programmes d'encadrement pédagogique de proximité du personnel enseignant.

Méthodologie

Pour débiter, l'équipe de la Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'UQAM (CUDC) a procédé à une première recension d'un certain nombre de publications existantes dressant déjà un portrait large quant à la formation du personnel enseignant de certains des pays ciblés.

Le projet s'est ensuite appuyé sur un expert national bien positionné en matière de formation du personnel enseignant du primaire et du premier du cycle du secondaire dans chacun des pays concernés. Ces experts avaient pour mission de bonifier le corpus des écrits et d'assurer la coordination de la collecte des données de terrain à partir des outils élaborés (questionnaires, canevas d'entretiens, grilles d'analyse, etc.). Les experts ont ensuite élaboré des synthèses, libellés rapports pays, permettant d'élaborer un portrait réaliste de l'état des lieux sur la question enseignante au primaire et au premier cycle du secondaire dans le Sahel.

Ainsi, le corpus final d'écrits a été constitué à partir des sources suivantes :

- Les bases de données classiques (ERIC, PROQUEST, etc.) avec différentes combinaisons de mots-clés (anglais, français) ;
- Les bases de données des organisations internationales (PLANIOPOLIS, IYPE, ISU, UNESCO, Banque Mondiale, GEM-UNESCO, ONG internationales et centrales syndicales telle l'internationale de l'éducation, BIE, IYPE Pôle de Dakar, IICBA, CONFEMEN) ;

- Les bases de données des thèses et mémoires déposées dans les pays concernés, notamment via l'AUF ;
- La littérature grise émanant des experts nationaux ou des points focaux dans chacun des pays.

Au besoin, selon les modalités de collaboration et les possibilités liées à l'utilisation ou non de questionnaire en ligne, des entretiens semi-dirigés ont été menés par les experts nationaux auprès des informateurs comme les directions d'établissements ou les directions des études des institutions ciblées.

Il est enfin à noter que l'approche méthodologique de cette étude s'inscrit dans une démarche collaborative. Les experts nationaux ont été impliqués à travers tout le processus, de la collecte à l'interprétation des résultats, et ce, dans un souci de s'assurer d'un portrait de qualité.

Les données collectées au Tchad

La collecte de données de terrain pour le présent rapport a été menée par l'expert national auprès de directeurs généraux ou secrétaires généraux et de directeurs d'études de 3 ENS et des directeurs administratifs et directeurs d'études et des stages de 16 ENI. Du personnel enseignant de ces institutions de formation visitées a également été interviewé sur des thématiques liées aux conditions d'enseignement/apprentissage, au matériel didactique, au contenu et durée de la formation, aux stages, aux thèmes émergents, à l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques, aux approches pédagogiques, etc. Cette collecte s'est déroulée dans un contexte marqué par les élections présidentielles émaillées des manifestations et l'incursion des rebelles venus de la Libye. Les combats contre les rebelles ont coûté la vie au Président de la République au pouvoir depuis 1990 et qui brigait un nouveau mandat. Les militaires ont pris le pouvoir et institué une transition. Cette prise de pouvoir a occasionné des contestations de la part d'une partie de la société civile et de partis politiques, qui se sont soldées par une répression de la part des forces de l'ordre. Cette tension s'est apaisée à la suite de la mise en place d'un gouvernement dirigé par un civil.

Tableau 1. Collecte de données de terrain

Institution	DG/SG ou DA	DE/DS	Formateurs
ENI Am Timan		1	
ENI Bardaï	1	1	2
ENI Biltine	1		
ENI Bongor	1	1	6
ENI Doba	1		
ENI Fada	1		
ENI Faya	1		
ENI Koumra	1	1	14

Section 1

Contexte national

1.1. Contexte économique, démographique et politique

Situé au cœur de l'Afrique occidentale dans la zone soudano-sahélienne, le Burkina Faso, d'une superficie de 272 967 km², est un pays essentiellement agropastoral et tributaire d'une pluviométrie capricieuse qui influence fortement la situation économique des populations. D'autre part, depuis quelques années, le Burkina Faso est confronté à un problème d'attaques terroristes entraînant un déplacement interne des populations et il connaît aussi des soubresauts sur le plan politique et social, difficultés sur lesquelles est venue se greffer la pandémie de COVID-19. Ces multiples crises que subit le pays ne sont pas sans effet sur son économie. En effet, le taux de croissance du produit intérieur brut (PIB) réel est de 6,8 % en 2018 et de 6 % en 2019, soit une baisse de 0,8 point de pourcentage⁶, et il est envisagé à 2,1 % en 2020.

Les ressources publiques (dépenses budgétaires de l'État) ont évolué en dents de scie sur la période de 2017 à 2020, passant de 2 449 448 864 FCFA en 2017 à 2 518 456 662 FCFA en 2020. Les budgets alloués au secteur de l'éducation ont évolué de 518 764 milliards FCFA en 2018 à 676 299 milliards FCFA en 2020. De 2018 à 2020, nous constatons que l'État a maintenu ses efforts dans l'allocation des ressources au secteur de l'éducation. La part des ressources internes de l'État mobilisées en faveur du ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN), y compris l'enseignement secondaire, est de 21,49 % en 2020.

Sur le plan démographique, le Burkina Faso se caractérise par une population assez jeune et en forte croissance. La dynamique démographique est marquée par un accroissement assez élevé de la population dans la mesure où, entre 2006 et 2019, celle-ci est passée de 14 017 262 habitants à 20 487 979 habitants, dont 51,7 % de femmes. Cela correspond à un taux d'accroissement démographique intercensitaire de 2,93 % (résultats préliminaires du 5e Recensement général de la population et de l'habitat du Burkina Faso, réalisé en 2019). En 2020, la population est estimée à 21 520 729 habitants, les jeunes de moins de 25 ans représentant 70 % de cette population. Cette pression démographique qui s'exerce sur le système éducatif ne faiblira pas dans les années à venir et devrait rester encore soutenue. Il est à noter également que la population burkinabè est caractérisée par un taux d'analphabétisme de 37,7 % et par un indice de pauvreté de 40,1 %, dont 47,5 % en milieu rural et 13,7 % en milieu urbain.

Sur le plan politique, le Burkina Faso s'est résolument engagé dans un processus démocratique depuis l'adoption de la Constitution en juin 1991, qui consacre le caractère unitaire et décentralisé de l'État. Ainsi, le processus de la décentralisation entamé depuis plusieurs années a connu un essor particulier en 2006 avec la communalisation intégrale, qui est l'un des enjeux pour dynamiser le développement à la base. Le pays est désormais administrativement divisé en 13 régions, 45 provinces, 351 communes, dont 49 communes urbaines, et plus de 8 000 villages.

À l'échelle nationale, les principaux engagements du gouvernement qui ont une incidence sur l'éducation sont exprimés dans des documents de référence, notamment la Constitution, la Loi d'orientation de l'éducation, la Lettre de politique éducative, la Politique nationale de l'emploi (PNE), la Politique nationale d'enseignement et de formation techniques et professionnels (PN-EFTP), la Politique sous-sectorielle des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (PN-ESSRS), le Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB), le Programme quinquennal du président du Faso, le Programme d'action du gouvernement pour l'émergence et le développement durable (PAGEDD).

Pour ce qui est des engagements internationaux, nous notons principalement l'adhésion du Burkina Faso aux objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), aux Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et à l'Initiative de mise en œuvre accélérée en faveur de l'Éducation pour tous (IMOA-EPT).

L'État, les collectivités territoriales, les partenaires techniques et financiers (PTF), les ménages, les organisations non gouvernementales (ONG) et associations ainsi que le secteur privé déploient des efforts considérables pour développer l'éducation dans sa globalité. Cependant, le système éducatif burkinabè affiche toujours un tableau d'indicateurs qui ne garantissent pas pour le moment l'atteinte de l'éducation primaire universelle.

Tableau 2. Caractéristiques générales du Burkina Faso

CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES ⁷	2018	2019	2020	2021
Superficie (en km ²)	272 967 km ²			
Population résidente		20 487 979	21 520 729	
Population de moins de 15 ans (%)		45,3 %		
Taux de croissance		2,93 %	2,9 %	
Taux d'alphabétisation des moins de 15 ans		37,7 %		
IDH ⁸ (PNUD ⁹)	0,423	0,434		
Rang mondial selon l'IDH du PNUD	182/189	182/189	184/190	184/190
PIB	6,8 %	6,0 %	2,1 %	
Budget de fonctionnement de l'État	2 018,157 milliards	1 954 milliards	2 233,316 milliards	2 241,42 milliards
Présence de population migrante/déplacée	82 000	238 000	979 000	1 218 754
Présence de camps de réfugiés	Oui, 2 camps	Oui, 2 camps	Oui, 2 camps	Oui, 1 camp
Présence de migrants internes	10,1 % de la population	Oui	Oui	Oui
Budget général de l'État (dépenses budgétaires)	2 735 430 000	2 213 290 331	2 518 456 662	
Budget de l'éducation (MENAPLN, MESRSI ¹⁰ , MJPEJ ¹¹)	518 764 milliards	619 556 milliards	676 299 milliards	
Part de l'éducation dans le budget de l'État	19,79 %	21,29 %	21,49 %	
Budget de l'éducation/PIB			17,4 %	
Présence de l'éducation privée	Oui, présence de l'enseignement privé reconnu par l'État, mais assujéti au programme officiel national. Octroi de subventions aux écoles recevant des élèves orientés par l'État. Les écoles construites par les communautés, si elles n'ont pas un statut privé, relèvent toutes de l'enseignement public et fonctionnent comme telles.			
Statut de l'école	L'enseignement public est laïc (article 7 de la Loi d'orientation de l'éducation). L'enseignement privé est laïc ou confessionnel (article 8 de la Loi d'orientation de l'éducation).			
Nombre de langues officielles	Le français est la langue officielle dans toutes les écoles, mais 9 langues nationales sont utilisées comme langues d'enseignement dans les écoles primaires bilingues (mooré, dioula, fulfudé, bissa, gulmatché, dagara, nouni, lyélé, kassim).			

Sources : Rapport de la 4^e Enquête démographique et de santé et à indicateurs multiples, 2012, p. 1 ; Résultats préliminaires du 5^e Recensement général de la population et de l'habitat, 2020, p. 19-23 ; Secrétariat permanent du Comité national de secours d'urgence ; Rapport final de l'Enquête régionale intégrée sur l'emploi et le secteur informel (ERI-ESI), 2019, p. 6 ; Tableau de bord social, Institut national de la statistique et de la démographie (INSD), 2020, p. 81 ; Tableau de bord des enseignements postprimaire et secondaire, 2019-2020, p. 9 ; Lois de finances, 2018, 2019 et 2020 ; MINEFID/DGB.

7. Sommes indiquées en FCFA

8. Indice de développement humain

9. Programme des Nations unies pour le développement

10. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation

11. Ministère de la Jeunesse et de la Promotion de l'entrepreneuriat des jeunes

Conclusion de la sous-section

Avec la création du MENAPLN qui regroupe l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire, l'éducation non formelle ainsi que les enseignements postprimaire et secondaire, le budget alloué à l'éducation connaît un accroissement certain.

La forte croissance de la population, qui est en majorité jeune, constitue un défi pour le pays en raison de l'importance des besoins en éducation.

À ce défi, il faut ajouter la crise sécuritaire due aux attaques terroristes dont le corollaire est la fermeture de 2 512 établissements du préscolaire, du primaire, du postprimaire et du secondaire, affectant ainsi 349 909 élèves et 11 219 enseignants à la date du 10 mars 2020¹². Cette situation nécessite une prise de mesures rigoureuses pour donner la chance à tous les enfants d'avoir accès à l'école. Dans ce contexte de crise sécuritaire et de pandémie de COVID-19, la réalisation des objectifs assignés au système éducatif en cours de réforme depuis 2007 ne dépend pas uniquement de la seule dynamique interne du secteur de l'éducation, mais aussi de facteurs politiques, socioculturels, démographiques, sanitaires et économiques.

La création d'un secrétariat permanent de Promotion des langues nationales et d'Éducation à la citoyenneté (SP-PLNEC) traduit la ferme volonté des autorités politiques d'ancrer l'école dans les réalités socioculturelles du pays. En effet, au-delà de leur utilisation comme médium d'enseignement et d'apprentissage, les langues nationales constituent de véritables instruments de développement, d'intégration et de cohésion sociale.

1.2. Contexte éducatif

1.2.1 Historique du système éducatif burkinabè

Selon Compaoré (1995), au lendemain des indépendances, la grande préoccupation des pays africains était d'ouvrir l'accès à l'éducation à un nombre croissant d'enfants. La démocratisation de l'éducation étant perçue comme la condition principale du développement d'une vraie démocratie, la conférence d'Addis-Abeba (1961) fixa à l'horizon de 1980 la réalisation de la scolarisation universelle dans tous les pays participants. Aussi en Haute-Volta de l'époque comme partout ailleurs en Afrique la décennie des années 1960 fut-elle marquée par un déploiement d'efforts visant l'expansion de l'éducation de base et l'accroissement de la rentabilité interne de cette éducation. L'école au Burkina Faso devait ainsi se forger à partir de 1960 un nouvel objectif conforme aux besoins réels du pays. Il y eut donc des aménagements des enseignements en 1962, sous la direction du GREF¹³, qui aboutirent à la réforme de 1962-1963 où l'enseignement de l'histoire, de la géographie, des sciences et de la morale fut mis en place pour prendre en compte les réalités économiques, culturelles et sociales du pays.

Le 3 août 1965 fut adopté le décret 289 bis, premier texte voltaïque portant organisation de l'enseignement du premier degré. Il stipule en son article 1, titre 1, que « l'enseignement du premier degré a pour objet de donner aux jeunes voltaïques une éducation physique, morale, intellectuelle, afin de développer harmonieusement leur personnalité et de les préparer à bien accomplir leurs tâches futures d'hommes, de travailleurs et de citoyens ».

C'est sur la base de ce texte que les différentes composantes du système scolaire fonctionnèrent jusqu'en 1996, bien que des tentatives de réformes et d'innovations se soient succédé pour remédier aux

12. Secrétariat technique de l'Éducation en situation d'urgence (ST-ESU)

13. Groupement des retraités éducateurs sans frontières (jusqu'en 2015), puis Groupement des éducateurs sans frontières (GREF)

défaillances. C'est le cas de la création de l'école rurale (1961), de la réforme dite « école de base » (1979), de l'école révolutionnaire (1984) et de certaines innovations actuellement en vigueur telles que les classes multigrades (CMG), les écoles satellites (ES), les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) et les écoles bilingues (EB).

En 1984, sous le régime révolutionnaire, plus de 1 800 enseignants furent licenciés pour fait de grève. Cette situation, qui eut pour conséquence directe un manque criant de personnel enseignant pour tenir les classes, obligea les tenants du pouvoir à recruter massivement d'autres enseignants pour pallier le manque. Ces « enseignants révolutionnaires », recrutés sur la base d'un test fondé sur les idéaux révolutionnaires, bénéficièrent de deux semaines d'immersion pédagogique avant d'être affectés en classe.

Quand, en 1994, se tinrent pour la première fois dans l'histoire du pays les états généraux de l'éducation et de la formation, la faiblesse du rendement interne du système éducatif burkinabè fut relevée. Quel que soit l'indicateur utilisé, on note alors un faible taux de promotion et de forts taux de redoublement, d'abandon et d'exclusion aux différents niveaux d'éducation.

À la suite des conclusions des états généraux, l'Assemblée nationale adopta la loi n° 13-1996/ADP du 9 mai 1996 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso. De cette loi se dégagent les principales orientations qui constituent les grands axes de l'école burkinabè. Pour l'enseignement primaire et secondaire, nous relevons ce qui suit :

- L'enseignement primaire doit se développer tout en sauvegardant sa qualité, avec pour objectifs numériques un taux de scolarisation de 60 % en l'an 2000 et 100 % en l'an 2010. Cette loi consacre aussi la gratuité de l'enseignement de base public et l'obligation scolaire.
- Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, l'accent doit être mis sur l'expansion de l'enseignement technique, le contrôle des effectifs, la formation et l'encadrement pédagogique du personnel enseignant, l'équipement et l'entretien des établissements.
- La promotion des langues nationales dans l'enseignement doit se poursuivre et la recherche scientifique doit appuyer cette politique. L'école doit s'ouvrir davantage sur son environnement, et les partenaires d'éducation doivent être associés à sa gestion. En outre, plusieurs autres politiques ciblées permettant de régler des problèmes internes du système ont été mises en œuvre, dont celle instituant le redoublement au primaire et au postprimaire par l'arrêté conjoint n° 2009-0042 MESSRS/MEBA qui règlemente le redoublement au primaire et au postprimaire.

Dans le cadre du développement de l'enseignement de base (enseignement primaire et postprimaire), puis de l'éducation de base (préscolaire, enseignement primaire et postprimaire), le Burkina Faso a mis en œuvre, depuis 2001, deux plans décennaux dénommés respectivement Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB, 2001-2010) et Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB, 2012-2021). La mise en œuvre de ces plans décennaux devrait permettre au Burkina Faso d'atteindre les objectifs de l'EPT ainsi que les OMD se rapportant à l'éducation, d'ici à l'horizon 2021.

En 2007 fut adoptée une seconde loi portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso, la loi n° 013-2007/AN en vigueur actuellement. Elle détermine notamment l'orientation générale de l'éducation et de la formation, définit les principes généraux, et fixe les modalités de recrutement et les conditions d'exercice du métier d'enseignant.

Comme orientation générale, cette loi, en son article 13, stipule que « le système éducatif burkinabè a pour finalités de faire du jeune burkinabè un citoyen responsable, producteur et créatif ».

Les principes généraux édictés par la loi sont, entre autres, les suivants :

- L'enseignement de base (primaire et postprimaire) est obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans (article 4).

- L'enseignement de base public est gratuit (article 6).
- L'enseignement public est laïc (article 7).
- Les langues d'enseignement utilisées au Burkina Faso sont le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans l'évaluation.

Aux termes de cette loi, le système éducatif burkinabè est structuré en éducation formelle, en éducation non formelle, en éducation spécialisée et en éducation informelle.

1.2.2 Structure du système éducatif burkinabè

Éducation formelle

Au sens de la loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso, l'éducation formelle est l'ensemble des activités éducatives se déroulant dans un cadre scolaire, universitaire ou de formation professionnelle. Elle recouvre toutes les activités éducatives et d'instruction concourant, entre autres, à faire acquérir aux apprenants des connaissances générales, techniques et scientifiques, et à leur assurer une formation ouvrant à la vie active. L'éducation formelle comprend l'éducation de base formelle, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur ainsi que la formation technique et professionnelle.

L'éducation de base comprend l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement postprimaire :

- L'éducation préscolaire est le premier niveau de l'éducation de base qui s'adresse aux enfants de 3 à 5 ans n'ayant pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire. Elle est constituée d'un ensemble d'activités d'éveil pour l'enfant et vise essentiellement à développer ses potentialités affectives, artistiques, intellectuelles et physiques en le préparant à l'enseignement primaire.
- L'enseignement primaire est le niveau qui accueille les enfants âgés d'au moins 6 ans. La durée normale de la scolarité y est de 6 ans, au terme desquels l'élève passe un examen terminal donnant lieu à la délivrance d'un diplôme national : le certificat d'études primaires (CEP). C'est un cycle unique formé de 3 sous-cycles qui durent chacun 2 ans : le sous-cycle cours préparatoire (CP), organisé en CP1 et CP2 ; le sous-cycle cours élémentaire (CE), organisé en CE1 et CE2 ; et le sous-cycle cours moyen (CM), organisé en CM1 et CM2.
- L'enseignement postprimaire est un niveau d'enseignement formel d'une durée de 4 ans visant à renforcer les compétences de base des sortants du cycle primaire pour les rendre aptes à entreprendre des études secondaires et à s'insérer dans la vie socioprofessionnelle. Second palier de la fréquentation scolaire obligatoire, il est sanctionné par un diplôme de fin d'enseignement de base : le brevet d'études du premier cycle (BEPC) ou le certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

L'enseignement secondaire est un ordre d'enseignement dont la durée normale varie de 2 à 3 ans. Il comporte un cycle unique et vise à assurer aux sortants de l'enseignement de base un enseignement général, technique ou professionnel.

L'enseignement supérieur est un ordre d'enseignement formel postsecondaire dispensé dans une institution universitaire ou assimilée et permettant aux étudiants d'acquérir des connaissances de niveau supérieur. Il vise essentiellement à assurer un enseignement de haut niveau, à développer la recherche scientifique et technique, et à diffuser la culture et l'information scientifique et technique.

La formation technique et professionnelle est l'ensemble des activités visant l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques pour l'exercice d'un métier ou d'une profession ou bien pour l'amélioration

de la productivité du travailleur. Elle prend en compte les voies de qualification formelle et non formelle permettant aux jeunes et aux adultes scolarisés, déscolarisés, non scolarisés, formés ou non formés d'être compétitifs sur le marché du travail dans tous les secteurs d'activités socioéconomiques. Cette formation comprend l'enseignement technique et professionnel ainsi que la formation professionnelle non formelle.

Éducation non formelle

L'éducation non formelle désigne toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire au profit des jeunes et des adultes de plus de 15 ans, des adolescents de 9 à 15 ans non scolarisés ou précocement déscolarisés, et de la petite enfance. Elle comprend notamment l'alphabétisation, les formations et le développement de l'environnement lettré. L'éducation non formelle est une composante de l'éducation de base ayant les objectifs suivants :

- contribuer à l'éradication de l'analphabétisme par la maîtrise des connaissances instrumentales et le réinvestissement des acquis dans les secteurs de développement ;
- contribuer à la promotion des langues nationales dans la perspective d'une alphabétisation axée sur l'autonomisation des communautés et la mise en valeur du patrimoine national ;
- donner une formation orientée vers un développement humain durable dans les différentes activités des apprenants ;
- élever le capital du savoir, du savoir-faire et du savoir-être en créant un environnement lettré favorable aux innovations et aux réformes porteuses de progrès ;
- susciter la demande éducative en faveur de l'encadrement de la petite enfance, de la scolarisation primaire et de l'éducation spécialisée ;
- œuvrer à l'atteinte des objectifs de l'EPT.

Les structures de l'éducation non formelle regroupent, d'une part, les structures d'éducation non formelle des adultes (CPAF), des jeunes et adolescents non scolarisés ou déscolarisés (CEBNF, ECOM, CBN2) et, d'autre part, les structures d'éducation non formelle de la petite enfance (Bissongo, espaces d'éveil éducatif, halte-garderie et structures privées apparentées).

Éducation spécialisée

L'éducation spécialisée est une éducation spécifiquement aménagée à l'intention des apprenants en situation de handicap ou ayant des difficultés de vie.

Éducation informelle

L'éducation informelle désigne toute forme d'éducation non structurée concourant à la formation de l'individu et à son insertion sociale. Selon l'article 35 de la loi n° 013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation, l'éducation informelle est celle acquise de façon fortuite et diffuse à travers les canaux suivants : la cellule familiale, les communautés traditionnelles et religieuses, les organisations politiques, les groupes sociaux, les médias de masse et les autres moyens de communication, les mouvements associatifs, les scènes de la vie, le spectacle de rue.

Après avoir décrit la structure du système éducatif burkinabè, nous devons souligner que dans la perspective de la mise en œuvre de la réforme de ce système, une nouvelle structuration a été adoptée. La figure présentée à l'annexe 1 donne une vue holistique du système éducatif réformé et met en évidence les passerelles et les liens fonctionnels entre les différents ordres et catégories d'enseignement et la formation technique et professionnelle.

Dans ce système éducatif réformé, chaque Burkinabè pourra, selon son niveau et sa motivation pour les études, passer d'une activité professionnelle à un cycle d'enseignement, et ce, à tout âge. En outre, ce système donne une légitimité plus affichée à un régime d'enseignement et de formation jusque-là marginalisé, à savoir les cours du soir et l'alphabétisation des adultes et des adolescents, tant dans le système formel que non formel.

1.2.3 Gestion de l'éducation

Le secteur de l'éducation et de la formation au Burkina Faso est placé sous la tutelle de trois ministères : (i) le ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales (MENAPLN) ; (ii) le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation (MESRSI) ; (iii) le ministère de la Jeunesse et de la Promotion de l'entrepreneuriat des jeunes (MJPEE) .

Le cadre institutionnel de gestion du système éducatif a connu des mutations dans le cadre du processus de transfert de l'éducation préscolaire et de l'enseignement postprimaire au MENAPLN. Le fondement juridique de ce processus est à rechercher dans la loi no 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation, qui présente une vision de l'éducation de base en tant que continuum d'éducation allant du préscolaire au postprimaire, en passant par le primaire.

L'idée du continuum est de regrouper le préscolaire, le primaire et le postprimaire dans un cycle unique, avec les objectifs suivants :

- mieux asseoir les acquis de l'apprentissage à travers des curricula et des programmes centrés sur les besoins fondamentaux ;
- doter les enfants des connaissances instrumentales de base, de savoir-faire pratique, d'outils de pensée et de méthodes de travail permettant de faire du jeune Burkinabè un citoyen responsable, producteur et créatif (RESEN, 2015).

Le continuum éducatif est en cours de mise en œuvre avec le rattachement des niveaux préscolaire, postprimaire et secondaire à un seul ministère (le MENAPLN), et avec la réforme des curricula qui sont en cours d'élaboration.

Outre les structures étatiques, nous notons l'implication des collectivités territoriales et des partenaires (coopération bilatérale et multilatérale, ONG) dans le dispositif institutionnel de gestion du système éducatif.

Dans le cadre du transfert des compétences et des ressources aux collectivités territoriales, notamment aux communes, celles-ci sont chargées d'accompagner la mise en œuvre de la politique éducative par leur implication dans la réalisation des infrastructures éducatives, l'équipement en fournitures scolaires et en mobilier, et la dotation des cantines scolaires en denrées alimentaires. Elles sont aussi responsables de la gestion financière et de la délivrance de certains actes administratifs relatifs au personnel enseignant (p. ex. décisions d'affectation, autorisations d'absence, décisions de jouissance de congés de maternité).

Sur la période de 2018 à 2020, il a été transféré aux communes la somme de 93 819 805 272 FCFA. La répartition des ressources transférées de 2018 à 2020 se présente comme suit dans le tableau 3.

Tableau 3. Répartition des ressources transférées de 2018 à 2020

Compétences	Montant ¹⁴ 2018	Montant 2019	Montant 2020	Total global	Proportion
Cantines	18 882 893 000	18 882 892 000	18 882 889 152	56 648 674 152	60,4 %
Cartable minimum	6 741 712 000	6 741 710 000	6 741 711 720	20 225 133 720	21,6 %
Fonctionnement	1 092 714 000	1 092 709 000	1 147 326 400	3 332 749 400	3,6 %
Réhabilitations	315 443 000	300 000 000	300 000 000	915 443 000	1,0 %
Constructions	5 315 092 000	3 246 300 000	4 136 414 000	12 697 806 000	13,5 %
Total	32 347 853 000	30 263 611 000	31 208 341 272	93 819 805 272	100,0 %

Source : DGESS/MENAPLN

Les cantines bénéficient de 60,4 % du montant transféré, suivies du cartable minimum (dotation en fournitures scolaires) qui en reçoit 21,6 %, contre 1,0 % pour les réhabilitations. Notons que l'appui au fonctionnement des écoles et aux réhabilitations ne totalise que 4,6 %, ce qui explique l'état de délabrement constaté de certains bâtiments scolaires.

1.2.4 Statistiques du secteur de l'éducation

Les statistiques dont il est ici question, présentées dans les tableaux 4 et 5, concernent les niveaux d'enseignement primaire et postprimaire (premier cycle du secondaire). Les données se rapportent aux indicateurs d'accès et de performance pour ces deux niveaux.

L'enseignement primaire formel est le premier palier de la scolarisation obligatoire accueillant des enfants de 6 à 11 ans. D'une durée de 6 ans pour les classes ordinaires classiques et de 5 ans pour les classes bilingues, ce niveau d'enseignement est sanctionné par le CEP.

Pour le niveau primaire, les statistiques indiquent un effectif de 3 240 347 élèves en 2020, soit une hausse de 0,2 % par rapport à l'année 2019. La proportion de filles dans cet effectif est de 49,4 %. Les détails relatifs à ce niveau d'enseignement sont donnés dans le tableau 4.

14. Sommes indiquées en FCFA

Tableau 4. Caractéristiques du secteur de l'éducation, enseignement primaire

CARACTÉRISTIQUES DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION		2018	2019	2020
Tranche d'âge visée		De 6 à 11 ans		
Taux de croissance de la population d'âge scolaire		2,9 %	2,8 %	2,75 %
Effectifs (public + privé)		3 206 060	3 233 784	3 240 347
TBS ¹⁵ national		90,7 %	88,8 %	86,6 %
TBS par genre	Filles	90,9 %	89,2 %	87,5 %
	Garçons	90,6 %	88,4 %	85,8 %
TNS ¹⁶ national		74,3 %	72,7 %	69,9 %
TNS par genre	Filles	74,1 %	72,7 %	70,2 %
	Garçons	74,4 %	72,8 %	69,7 %
Taux de redoublement	Moyen	8,5 %	10,2 %	12,2 %
	1 ^{re} année	1,5 %	1,5 %	1,7 %
	6 ^e année	15,5 %	18,9 %	22,7 %
TBA ¹⁷ en 1 ^{re} année du primaire	Total	104,8 %	98 %	94,9 %
	Filles	102,7 %	95,7 %	93,5 %
	Garçons	106,9 %	100,2 %	96,3 %
TAP ¹⁸	Total	63,0 %	61,7 %	60,3 %
	Filles	67,6 %	66,3 %	64,9 %
	Garçons	58,8 %	57,4 %	56,0 %

Sources : Loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation ; Tableau de bord social, INSD, 2020 ; Synthèse des annuaires du primaire, année scolaire 2019-2021 ; Annuaires statistiques du primaire, années scolaires 2017-2018, 2018-2019 et 2019-2020.

En 2020, le TBA total au primaire est de 94,9 % contre 98 % en 2019, soit une baisse de 3,1 points de pourcentage. Quant au TBA des garçons (96,3 %), il reste supérieur à celui des filles (93,5 %), ce qui affiche un indice de parité de 0,97.

Le TBS national est de 86,6 % en 2020 contre 88,8 % en 2019, soit une baisse de 2,2 points de pourcentage. Le TBS des filles (87,5 %) est légèrement supérieur à celui des garçons (85,8 %), donnant ainsi un indice de parité de 1,02, d'où une disparité en faveur des filles.

Sur le plan de l'efficacité interne de l'enseignement primaire, nous relevons que le taux de redoublement est de 1,7 % en première année (CP1) en 2020, soit une augmentation de 0,2 point de pourcentage par rapport à celui de 2019. C'est surtout en sixième année (CM2) que le taux de redoublement est le plus élevé, atteignant 22,7 % en 2020.

Le TAP total en 2020 est de 60,3 %, soit une baisse de 1,4 point de pourcentage par rapport à l'année précédente. Le TAP des filles, qui est de 64,9 % en 2020, reste supérieur à celui des garçons (56,0 %) comme c'est le cas depuis 2018, même s'il a baissé de 1,4 point de pourcentage par rapport à 2019.

Ces données illustrent les efforts déployés par tous les acteurs (gouvernement, PTF, enseignants, communautés locales) pour assurer une éducation primaire à tous les enfants, même si, par ailleurs, une part non négligeable d'enfants sont en dehors du système éducatif.

15. TBS : taux brut de scolarisation

16. TNS : taux net de scolarisation

17. TBA : taux brut d'admission

18. TAP : taux d'achèvement du primaire

Le système éducatif primaire n'est pas d'une grande efficacité au regard du TAP de 2020 (60,3 %) et des analyses des acteurs, spécialistes et partenaires de l'éducation ainsi que des faibles résultats à l'examen du CEP. À la session de 2020, le taux de succès a été de 66,6 %, dont 67,2 % pour les garçons contre 63,9 % pour les filles. En outre, nous relevons la faiblesse du niveau des élèves admis au postprimaire, d'où la nécessité d'une amélioration de la qualité des apprentissages à travers le renforcement des capacités du personnel enseignant et des équipements adéquats.

Concernant le niveau postprimaire, les effectifs sont passés de 876 820 élèves en 2016 à 1 049 792 élèves en 2020. La progression est plus sensible entre l'année 2017 et 2018, où l'effectif est passé de 957 677 à 1 050 354 élèves, soit un gain de 92 677 élèves pour la seule année. Cependant, en 2019, la scolarisation au postprimaire connaît une baisse de 4 429 élèves, soit 0,4 %. Par ailleurs, il faut savoir que le privé accueille 41,0 % de l'effectif total. Le tableau 5 présente les caractéristiques de ce niveau d'enseignement.

Tableau 5. Caractéristiques du secteur de l'éducation, enseignement postprimaire

CARACTÉRISTIQUES DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION		2018	2019	2020
Tranche d'âge visée		De 12 à 16 ans		
Taux de croissance de la population d'âge scolaire		6,5 %		
Effectifs du postprimaire (public + privé)		1 050 354	1 046 425	1 049 792
TBS ¹⁹ national		52,0 %	50,5 %	49,3 %
TBS par genre	Filles	54,6 %	54,1 %	53,6 %
	Garçons	49,6 %	47,1 %	45,3 %
TNS national		27,6 %	26,6 %	25,5 %
TNS ²⁰ par genre	Filles	29,0 %	28,4 %	23,6 %
	Garçons	26,2 %	24,9 %	19,4 %
Taux de redoublement	6 ^e	21,1 %	21,5 %	19,4 %
	5 ^e	18,3 %	18,3 %	18,3 %
	4 ^e	20,9 %	18,8 %	18,3 %
	3 ^e			31,6 %
TBA ²¹ en 1 ^{re} année du postprimaire (6 ^e)	Total	49,9 %	45,7 %	40,3 %
	Filles	52,9 %	48,1 %	42,1 %
	Garçons	47,1 %	43,5 %	38,6 %
TAP ²²	Total	40,6 %	38,9 %	39 %
	Filles	42,1 %	41,7 %	42,6 %
	Garçons	39,2 %	36,3 %	35,5 %

Sources : Loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation ; Tableau de bord des enseignements postprimaire et secondaire, 2019-2020.

19. TBS : taux brut de scolarisation

20. TNS : taux net de scolarisation

21. TBA : taux brut d'admission

22. TAP : taux d'achèvement du postprimaire

Le taux d'accroissement moyen annuel (TAMA) des effectifs au cours des 5 dernières années est de 4,6 %, soit une baisse de 1,9 point de pourcentage par rapport au TAMA entre 2015 et 2019. Durant les 6 dernières années, les effectifs des élèves du postprimaire et du secondaire se sont accrus de 61,7 %, passant de 841 886 élèves en 2014 à 1 361 214 élèves en 2020. Le postprimaire seul représente 77,1 %.

En 2020, le TBA total au postprimaire est de 40,3%, soit une baisse de 5,4 points de pourcentage par rapport à 2019.

Le TBS national du postprimaire, qui est de 49,3% en 2020, a baissé de 1,2 point de pourcentage par rapport à 2019. Le TBS des filles est de 53,6 % en 2020 : quoiqu'en baisse par rapport à 2019 (54,1 %), il est supérieur à celui des garçons (45,3 %). L'indice de parité filles/garçons est passé de 1,15 en 2019 à 1,18 en 2020.

Au postprimaire, le TAP a connu une hausse de 0,1 point de pourcentage, passant de 38,9 % en 2019 à 39 % en 2020.

L'analyse des TBA et des TAP montre que l'écart entre le nombre d'élèves qui accèdent en année N au postprimaire et ceux qui l'achèvent à l'année N+3 se rétrécit au fil des ans. En effet, cet écart est passé de 9,4 points de pourcentage en 2016 à 2,9 points de pourcentage en 2020 ; cela témoigne d'une baisse de la déperdition.

Au postprimaire, le TBS est passé de 44,9 % en 2014 à 50,5 % en 2019. Ce taux est nettement en deçà des besoins réels, car seulement 51 enfants sur 100 d'une génération accèdent à cet ordre d'enseignement. La croissance du TBS est faible, car durant les 5 dernières années, il a enregistré seulement un gain de 5,6 points. Cet état de fait indique les difficultés du système éducatif à scolariser tous les enfants ayant entre 12 et 16 ans, en raison des faibles capacités d'accueil du postprimaire.

Concernant ce niveau d'enseignement, la problématique de l'offre et l'efficacité interne demeurent des défis relatifs. En effet, face à la forte demande et aux limites de l'offre, bien que des dispositions réglementaires soient prises pour faciliter l'accès au postprimaire aux titulaires du CEP, nous constatons que les différents indicateurs d'accès sont loin des attentes. Il y a donc nécessité d'accroître le nombre d'établissements ou de salles de classe pour éviter ce goulot d'étranglement. Dans certains établissements, il arrive en effet que les effectifs dépassent la centaine d'élèves dans les classes de 6e. Il est indéniable que, malgré les multiples recrutements, le personnel enseignant demeure insuffisant. Relativement à l'efficacité interne, les déperditions sont nombreuses et le TAP très faible. Les différents indicateurs montrent que sur 100 élèves admis en classe de 6e, 61 arriveront avec ou sans redoublement en classe de 3e, et seulement 25 obtiendront le BEPC (PDSEB, 2012-2021).

Conclusion de la sous-section

Les différentes réformes et innovations mises en place depuis 1961 ont toutes visé, sans exception, à répondre à une volonté de faire de l'école un lieu d'apprentissage pour permettre au pays de répondre à des objectifs de développement. La plupart des indicateurs ont été améliorés au cours de la période 2000-2018, grâce à la mise en œuvre des différents plans et programmes, et du continuum éducatif qui a considérablement amélioré l'accès à l'enseignement postprimaire. La structuration actuelle du système éducatif, comprenant des passerelles et des liens entre les différents niveaux, est aussi un atout pour le maintien des élèves et des apprenants.

Cependant, l'offre reste déséquilibrée entre les niveaux d'enseignement primaire et postprimaire, et nous constatons un recul remarquable des indicateurs à partir de 2019. Les TAP sont en deçà des objectifs à tous les niveaux. Ainsi, au primaire, pour une cible de 75 % de TAP visée en 2015 dans les documents de planification, nous constatons un résultat de 66 % en 2020. Quant au postprimaire, le taux est très faible, atteignant seulement 39 %.

En analysant ces données, il ne fait aucun doute qu'il est nécessaire de fournir d'énormes efforts non seulement pour accroître l'offre éducative, mais aussi pour améliorer la qualité des enseignements.

Section 2

Caractéristiques du personnel enseignant

2.1. Politiques actuelles encadrant la profession enseignante

Les différentes politiques initiées et mises en œuvre dans le cadre de la profession enseignante demeurent intimement liées au développement socioéconomique du pays qui, à son tour, reste tributaire des grandes orientations politiques et des changements qui jalonnent le fonctionnement de la société.

2.1.1 Emplois, modalités d'accès à la formation initiale et certification dans l'enseignement primaire

Pour rappel, jusqu'à l'année 2020, les emplois spécifiques du personnel d'enseignement (corps enseignant) avec les modes et niveaux de recrutement étaient régis par le décret n° 2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 4 août 2006. Au titre de ce décret, les emplois du personnel d'enseignement du primaire sont les instituteurs adjoints (IA), les instituteurs adjoints certifiés (IAC), les instituteurs (I) et les instituteurs certifiés (IC), comme l'illustre l'annexe 2. La formation initiale dispensée dans les directions régionales de l'Institut national de formation des personnels de l'éducation (DRINFPE) (ex-Écoles nationales des enseignants du primaire [ENEP]) ne concernait que les IAC.

Avec le décret n° 2020-0245/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID du 30 mars 2020 portant statut particulier du métier éducation, formation et promotion de l'emploi, il est créé l'emploi de professeur des écoles (PE) dont les attributions sont notamment d'enseigner et d'éduquer conformément aux instructions et programmes officiels en vigueur dans les établissements d'enseignement primaire et les structures d'éducation non formelle. Pour être formés dans une DRINFPE, les candidats au professorat des écoles doivent remplir les conditions d'aptitudes intellectuelles, physiques et morales indiquées dans le tableau 6.

Tableau 6. Modalités d'accès et de certification au professorat des écoles

RUBRIQUES	Conditions requises
Diplôme(s) exigé(s)	- BAC²³ ou tout autre diplôme reconnu équivalent - Diplôme de moniteur d'éducation de la petite enfance et BAC - Diplôme d'assistant d'éducation et BAC
Conditions d'âge	- 18 ans au moins et 37 ans au plus au 31 décembre de l'année du concours pour les candidats au concours direct - 47 ans au plus au 31 décembre de l'année du concours pour les candidats au concours professionnel
Mode de recrutement	- Concours direct - Concours professionnel
Ancienneté	- Concours direct : néant - Concours professionnel : justifier d'une ancienneté de 5 ans au moins dans l'administration publique dont 3 ans d'exercice effectif dans l'emploi de moniteur ou d'assistant d'éducation

Aptitudes physiques	Avoir une acuité visuelle normale ou normale après correction s'il y a lieu, ne pas être atteint de surdité ou de b��galement ou de tout autre handicap incompatible avec la gestion des activités pédagogiques
Durée de la formation	21 mois (y compris 1,5 mois de vacances scolaires)
Diplôme de fin de formation	CAP-PE ²⁴ , option : formelle, non formelle ou technique et professionnelle
Classification catégorielle	Catégorie B, ��chelle1

La figure 1 illustre les modalités d'accès au professorat des écoles.

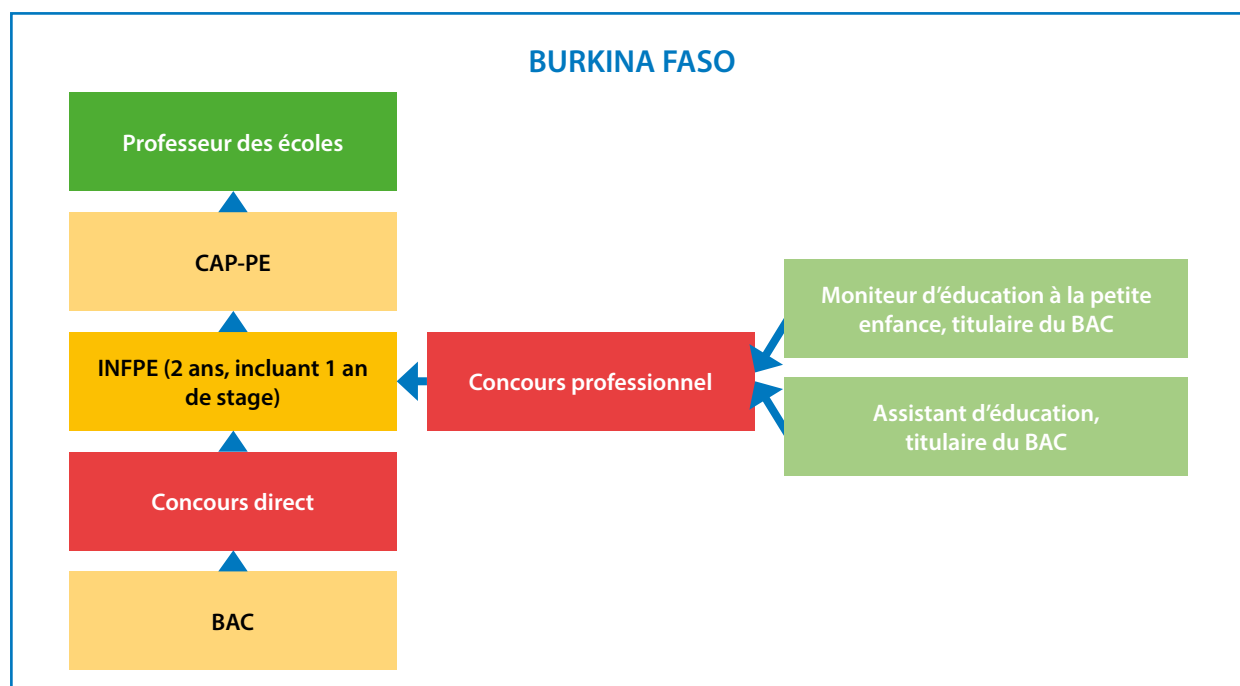


Figure 1. Modalités d'accès au professorat des écoles

Avec ce nouveau dispositif, nous notons des changements importants concernant l'entrée en formation initiale dans une DRINFPE :

- Le diplôme de recrutement par voie de concours direct ou concours professionnel est désormais le BAC au lieu du brevet d'études du premier cycle (BEPC).
- Outre les candidats par voie de concours direct, les moniteurs d'éducation de la petite enfance et les assistants d'éducation titulaires du BAC justifiant d'une ancienneté de 5 ans au moins dans l'administration publique, dont 3 ans d'exercice effectif dans leur emploi, peuvent désormais prendre part au recrutement pour exercer l'emploi de PE par voie de concours professionnel.
- La durée de la formation est de 21 mois au lieu de 18 mois.
- Le diplôme de fin de formation est le CAP-PE au lieu du certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP).

Il est à noter que les IAC âgés de 47 ans au plus et justifiant d'une ancienneté de 5 ans au moins dans l'administration publique, dont 3 ans d'exercice effectif dans leur emploi, peuvent accéder à l'emploi de PE par examen professionnel. Ils sont soumis à une épreuve théorique d'admissibilité et à une épreuve pratique d'admission.

Les attributions de l'emploi de PE sont quasi identiques à celles des emplois antérieurs, exceptée celle concernant sa participation à la formation et au recyclage du personnel enseignant.

24. Certificat d'aptitude pédagogique au professorat des écoles

2.1.2 Emplois, modalités d'accès à la formation initiale et de certification dans l'enseignement postprimaire

Avec le décret n° 2020-0245/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID du 30 mars 2020 portant statut particulier du métier éducation, formation et promotion de l'emploi, il est aussi créé l'emploi de professeur certifié de lycées et collèges dont les attributions essentielles sont de dispenser l'enseignement théorique et pratique de sa discipline ou de sa spécialité dans les établissements d'enseignement postprimaire et secondaire, général ou technique ou professionnel, en conformité avec les instructions et programmes officiels. Le professeur de lycées et collèges est habilité à dispenser des enseignements à la fois aux niveaux postprimaire et secondaire.

Pour être formés dans une institution de formation de l'enseignement postprimaire et secondaire, les candidats au concours de professeurs certifiés des lycées et collèges doivent remplir les conditions d'aptitudes intellectuelles, physiques et morales indiquées dans le tableau 7.

Les données du Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR) permettent de bien comprendre l'ampleur de la situation au Sahel, notamment à travers le nombre de personnes déplacées par les conflits armés ou les crises climatiques. Ces événements entraînent en effet divers déplacements de populations qui sont en mouvement (les déplacés internes) ou bien qui peuvent être amenées à demander l'asile ou à obtenir un statut de réfugié dans un pays limitrophe. Le tableau 1 permet d'apprécier, par pays, le nombre de personnes réfugiées, demandeuses d'asile ou déplacées internes.

Tableau 7. Modalités d'accès et de certification au professorat certifié des lycées et collèges

RUBRIQUES	Conditions requises
Diplôme(s) et/ou titre(s) exigé(s)	1 - Être titulaire d'une licence ou de tout autre diplôme reconnu équivalent pour les concours directs. 2- Être titulaire du CAPES²⁵ ou du CAPET²⁶ ou de tout autre diplôme reconnu équivalent, et titulaire de la licence dans la discipline à enseigner. 3 - Être professeur certifié des collèges d'enseignement général et technique. 4- Être professeur des collèges d'enseignement général et technique. 5- Être PE et titulaire de la licence dans la discipline à enseigner. 6- Être éducateur de la petite enfance (EPE) et titulaire de la licence dans la discipline à enseigner. 7- Être attaché d'intendance scolaire et universitaire, et titulaire de la licence dans la discipline à enseigner. 8- Être attaché d'administration scolaire et universitaire, et titulaire de la licence dans la discipline à enseigner. 9- Être technicien supérieur de laboratoire et d'atelier des lycées et collèges, et titulaire de la licence dans la discipline à enseigner.
Conditions d'âge	- 18 ans au moins et 37 ans au plus au 31 décembre de l'année du concours pour les candidats au concours direct - 47 ans au plus au 31 décembre de l'année du concours pour les candidats au concours professionnel
Mode de recrutement	- Concours direct - Concours professionnel
Ancienneté	- Concours direct : néant - Concours professionnel : justifier d'une ancienneté de 5 ans au moins dans l'administration publique, dont 3 ans d'exercice effectif dans l'emploi

25. Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire

26. Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique

Aptitudes physiques	Nonobstant les conditions générales de recrutement prévues aux articles 16 et 17 de la loi n° 081-2015/CNT du 24 novembre 2015 portant statut général de la fonction publique d'État, nul ne peut être recruté pour exercer l'emploi de PE s'il n'a une acuité visuelle normale ou normale après correction s'il y a lieu, s'il est atteint de surdité ou de bégaiement ou de tout autre handicap incompatible avec la gestion des activités pédagogiques.
Durée de la formation	24 mois
Diplôme de fin de formation	CAPES ou CAPET ou tout autre diplôme reconnu équivalent
Classification catégorielle	Catégorie A, Échelle 1

La figure 2 illustre bien la voie d'accès au professorat certifié des lycées et collèges.

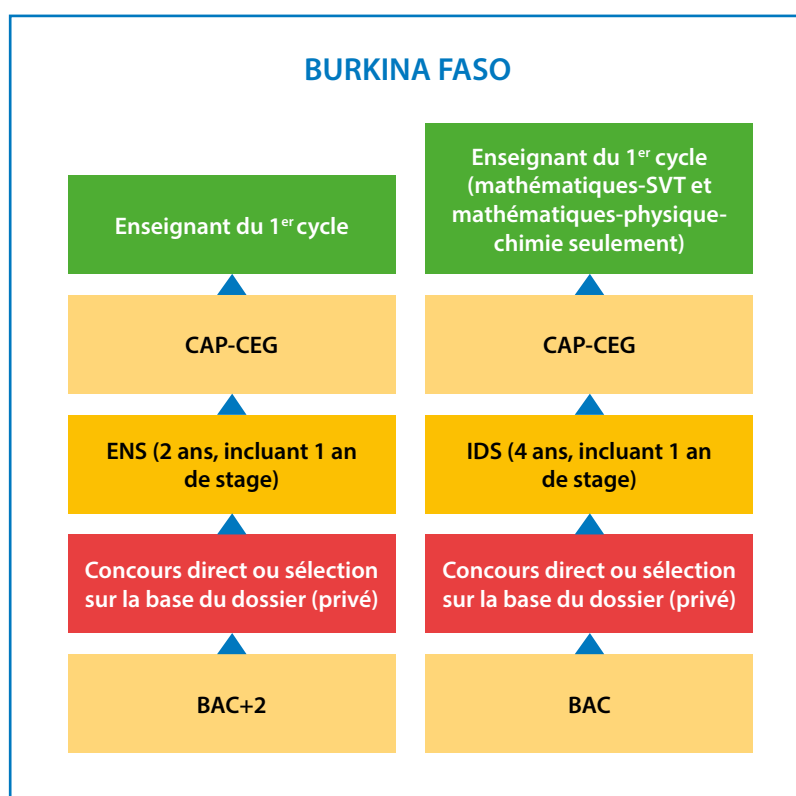


Figure 2. Modalités d'accès au professorat certifié des lycées et collèges

Avec ce nouveau dispositif, nous notons les changements importants suivants :

- L'emploi de professeur certifié des lycées et collèges est ouvert aux PE, aux EPE, aux attachés d'intendance scolaire et universitaire, aux attachés d'administration scolaire et universitaire, aux techniciens supérieurs de laboratoire et d'atelier des lycées et collèges, et aux titulaires de la licence dans la discipline à enseigner.
- La durée de la formation est de 24 mois au lieu de 18 mois.
- Le diplôme académique exigé est la licence.

Outre ces dispositions propres à l'entrée dans une institution de formation initiale pour accéder à l'emploi de professeur certifié des lycées et collèges, il existe une voie d'accès par examen professionnel ouvert aux professeurs des collèges, aux professeurs certifiés des collèges et aux professeurs des lycées et collèges titulaires de l'un des diplômes suivants : licence, diplôme d'ingénieur technologue ou de travaux, maîtrise, diplôme d'études approfondies (DEA), diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), master,

doctorat ou tout autre diplôme reconnu équivalent et justifiant d'une ancienneté dans l'administration publique allant de 2 à 5 ans.

Avec la réforme en cours, les caractéristiques de la profession enseignante se présentent comme suit dans le tableau 8.

Tableau 8. Caractéristiques de la profession enseignante

RUBRIQUES		Conditions passées	Conditions actuelles (officielles)	Conditions actuelles (réelles)
Voie d'accès à la profession enseignante	Sans concours	Par voie de concours dans l'enseignement primaire public en référence à la loi n° 081-2015/CNT portant statut général de la fonction publique d'État et au décret n° 2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 4 août 2006 portant organisation des emplois spécifiques du MEBA ²⁷	Par voie de concours dans l'enseignement primaire public en référence à la Loi n° 081-2015/CNT portant statut général de la fonction publique d'État et au décret n° 2020-0245/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID du 30 mars 2020 portant statut particulier du métier éducation, formation et promotion de l'emploi	Par voie de concours dans l'enseignement public en référence à la loi n° 081-2015/CNT portant statut général de la fonction publique d'État et au décret n° 2020-0245/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID du 30 mars 2020 portant statut particulier du métier éducation, formation et promotion de l'emploi
	Par voie de concours			
	À la sortie d'une institution de formation des maîtres			
	Autre			
Formation professionnelle exigée avant l'entrée en exercice ?	Oui	Oui, à partir de 1997 dans l'enseignement primaire public	Oui, pour le personnel enseignant du secteur primaire public	Oui, pour le personnel enseignant du secteur primaire public
	Non	Non, avant 1997		
Niveau de formation générale exigé avant l'entrée en formation professionnelle ou en exercice	CEP ²⁸ ou équivalent	Le niveau requis pour l'enseignement primaire était le BEPC ou son équivalent pour entrer en formation dans les ENEP. Pour l'enseignement postprimaire, le niveau requis était le DEUG ²⁹ ou son équivalent. Toutefois, les enseignants titulaires du CAPES (niveau licence) enseignent à la fois au postprimaire et au secondaire.	Le niveau requis actuellement pour l'enseignement primaire est le BAC (depuis 2020). Pour l'enseignement postprimaire, le niveau requis est la licence.	Le niveau requis actuellement pour l'enseignement primaire est le BAC (depuis 2020). Pour le postprimaire, le niveau minimal requis reste le DEUG 2 pour une année encore.
	BEPC ou équivalent			
	BAC			
	Autre ou plus			

27. Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation

28. Certificat d'études primaires

29. Diplôme d'études universitaires générales

RUBRIQUES		Conditions passées	Conditions actuelles (officielles)	Conditions actuelles (réelles)
Modalités de l'examen de certification professionnelle	Examens théorique et pratique	La fin de la formation initiale dans les ENEP était marquée par l'organisation d'un examen unique comportant des épreuves écrites et orales. Pendant le stage de terrain, les stagiaires sont notés sur leur conduite et leurs pratiques de la classe. Ces notes sont prises en compte dans l'examen de fin d'année.	Pour les professeurs du postprimaire, l'examen de certification consiste en un examen pratique en fin de stage. La validation de la phase théorique est requise pour la mise en position de stage.	Pour les professeurs du postprimaire, l'examen de certification consiste en un examen pratique en fin de stage. La validation de la phase théorique est requise pour la mise en position de stage.
Modalités de certification professionnelle	En un temps (en fin de formation initiale)	Pour le primaire : en fin de formation initiale (seconde année) par l'organisation d'une session unique comportant des épreuves écrites et orales avec une prise en compte des notes de stage de terrain.	Pour le primaire : par examen professionnel comportant une épreuve théorique d'admissibilité et une épreuve pratique d'admission	Pour le primaire : par examen professionnel comportant une épreuve théorique d'admissibilité et une épreuve pratique d'admission
		Pour le postprimaire : en fin de formation initiale (seconde année) par l'organisation d'une session unique d'examen pratique tenant lieu d'examen de certification.	Pour le postprimaire : en fin de formation initiale (seconde année) par l'organisation d'une session unique d'examen pratique tenant lieu d'examen de certification.	Pour le postprimaire : en fin de formation initiale (seconde année) par l'organisation d'une session unique d'examen pratique tenant lieu d'examen de certification.
Niveau de formation générale exigé avant l'entrée en formation professionnelle ou en exercice	CEP ²⁸ ou équivalent	Le niveau requis pour l'enseignement primaire était le BEPC ou son équivalent pour entrer en formation dans les ENEP.	Le niveau requis actuellement pour l'enseignement primaire est le BAC (depuis 2020).	Le niveau requis actuellement pour l'enseignement primaire est le BAC (depuis 2020).
	BEPC ou équivalent			
	BAC	Pour l'enseignement postprimaire, le niveau requis était le DEUG ²⁹ ou son équivalent. Toutefois, les enseignants titulaires du CAPES (niveau licence) enseignent à la fois au postprimaire et au secondaire.	Pour l'enseignement postprimaire, le niveau requis est la licence.	Pour le postprimaire, le niveau minimal requis reste le DEUG 2 pour une année encore.
	Autre ou plus			
Sanction de la formation (titre délivré)	Certificat d'aptitude professionnelle	CEAP pour les sortants des ENEP	CAP-PE pour les sortants de la DRINFPE	CAP-PE pour les sortants de la DRINFPE
	Diplôme	CAP-CEG ³⁰ , CAET ³¹ pour les sortants du postprimaire (premier cycle du secondaire)	CAP-CEG, CAET pour les sortants du postprimaire (premier cycle du secondaire)	CAP-CEG, CAET pour les sortants du postprimaire (premier cycle du secondaire)

30. Certificat d'aptitude au professorat des collèges d'enseignement général

31. Certificat d'aptitude à l'enseignement technique

Les politiques encadrant la profession enseignante

Au Burkina Faso, les voies d'accès à la profession ont été multiples. Si la plupart des enseignants accédaient au métier d'enseignement par voie de concours après une formation initiale dans une école de formation, certains y accédaient sans formation de base. Cette dernière situation s'était même accentuée, surtout avec le licenciement massif des enseignants sous le régime révolutionnaire. Cependant, depuis 1996, le recrutement d'enseignants sans formation initiale a pris fin dans l'enseignement primaire, mais il existe néanmoins toujours dans l'enseignement postprimaire et secondaire. Notons que la mise en œuvre effective des réformes en cours pourrait mettre fin à cette situation.

Retenons que de nos jours, la quasi-totalité des enseignants accèdent au métier après une formation initiale.

2.2 Caractéristiques professionnelles et sociodémographiques du personnel enseignant

Pour atteindre ses objectifs, l'action éducative a besoin d'un personnel enseignant qualifié et en nombre suffisant. La qualification de l'effectif du personnel enseignant constitue l'un des points forts de l'enseignement primaire qui dispose de ressources humaines qualifiées aussi bien sur le plan pédagogique que sur le plan administratif. En 2020, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN) compte au total 117 385 agents, dont 45 091 femmes, soit 38,4 % du personnel. Le personnel enseignant sur le terrain représente 80,3 % de l'effectif total. Au primaire, nous pouvons ainsi dire que le problème du personnel enseignant ne se pose pas avec acuité. Le recrutement des IAC, conformément aux besoins, est allé de 3 000 en 2017 à 1 000 en 2019. Les ENEP ont formé 3 150 stagiaires en 2017 et 2 700 en 2018. L'année 2019 n'a pas connu de recrutement direct du fait de la réorganisation des ENEP. Le tableau 9 présente les caractéristiques du personnel enseignant au primaire et au premier cycle du secondaire.

Tableau 9. Caractéristiques du corps enseignant

RUBRIQUES		Primaire				Premier cycle du secondaire			
		2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020
Nombre d'enseignants	Total	74 747	80 713	82 083	87 304	24 266	27 094	29 130	31 447
	Public	58 381	62 999	63 369	67 303	20 614	23 228	24 927	26 143
	Privé	16 366	17 714	18 714	20 001	3 652	3 866	4 203	5 304
Répartition des enseignants par statut ³²	Fonctionnaires								17 885
	Autre s'il y a lieu								8 010
Répartition des enseignants par sexe	Hommes	39 931	42 705	42 697	45 526	19 376	21 603	22 919	6 629
	Femmes	34 816	38 008	39 386	41 778	4 890	5 491	6 211	24 818

Source : Tableau de bord social, Institut national de la statistique et de la démographie (INSD), 2020.

32. Depuis janvier 2016, tous les enseignants contractuels ont acquis le statut de fonctionnaire dans le cadre de la mise en œuvre de la loi n° 081-2015/CNT du 24 novembre 2015 portant statut général de la fonction publique d'État.

En 2020, l'effectif du personnel d'enseignement au primaire est de 87 304 enseignants, contre 82 083 en 2019, soit une augmentation de 7 %. Le taux d'accroissement moyen annuel (TAMA) de l'effectif du personnel enseignant entre 2013 et 2020 est de 7,2 %. L'effectif du personnel enseignant chargé de cours augmente plus vite que celui des élèves : entre 2013 et 2020, le TAMA de l'effectif du personnel enseignant titulaire est de 4,7 %, tandis que celui des élèves est de 4 %. Il faut signaler que la proportion des suppléants sur l'ensemble du personnel enseignant est de 17,2 %.

L'effectif des femmes enseignantes est de plus en plus important. Ainsi, entre 2013 et 2020, il a connu une hausse de 97,7 %, contre 40,6 % pour les hommes.

L'analyse de la situation du personnel enseignant au postprimaire et au secondaire à partir des données de l'annuaire statistique de l'enseignement postprimaire et secondaire (2018-2019) et du tableau de bord des enseignements postprimaire et secondaire (2018-2019) permet de faire les constats suivants :

- L'effectif du personnel enseignant est en hausse.
- Il y a un déficit important en personnel enseignant en classe.

En 2019, le personnel d'enseignement qui assure les cours dans les établissements d'enseignement postprimaire et secondaire compte 29 130 enseignants, contre 27 094 en 2018. Cet effectif a augmenté de 2 036 enseignants, soit une hausse de 7,6 % entre les deux années scolaires.

L'effectif du personnel enseignant du MENAPLN est passé de 74 490 enseignants en 2016 à 94 305 en 2020, soit un TAMA de 6,1 %. Par ordre d'enseignement, ce rythme d'accroissement est de 15,7 % au préscolaire, 5,5 % au primaire et 7,3 % aux postprimaire et secondaire. En 2020, l'effectif varie ainsi selon les ordres d'enseignement : le personnel enseignant du primaire représente 71 %, celui du préscolaire 1 % et celui du postprimaire et secondaire 28 %. Cette situation est restée statique en 2019.

L'effectif du personnel enseignant du postprimaire et secondaire dans les lycées et collèges publics compte 26 143 enseignants en 2020, dont 22,3 % de femmes. Sur 10 enseignants de l'effectif, 6 sont des fonctionnaires, soit 64,5 %. Suivent les enseignants vacataires et ceux recrutés par le biais du Programme emploi jeune pour l'éducation nationale (PEJEN), avec respectivement 13,1 % et 8,9 %. Quant aux enseignants stagiaires de l'École normale supérieure de Koudougou (ENSK) et de l'Institut des Sciences (IDS), ils représentent 8,4 %.

Dans l'ensemble, les effectifs des enseignants du public sont nettement plus élevés que ceux du privé. Aussi, la plupart sont des fonctionnaires.

2.3 Caractéristiques linguistiques du personnel enseignant

Au Burkina Faso, le contexte socioculturel est marqué par la coexistence pacifique d'une soixantaine de groupes ethniques, de communautés d'origine étrangère et de confessions religieuses diverses, et les langues nationales sont les principaux vecteurs de communication. En effet, elles sont utilisées par la quasi-totalité de la population résidente (96,8 %). Selon le sexe, 96,6 % des hommes et 97,1 % des femmes utilisent les langues nationales.

Dans le cadre de la mise en œuvre de la politique linguistique, le Burkina Faso compte 313 écoles primaires bilingues avec un effectif de 50 438 apprenants, dont 25 156 filles ; et le nombre d'enseignants bilingues s'élève à 1 721, dont 799 femmes. Au postprimaire et au secondaire, on dénombre 5 établissements avec un effectif de 1 627 apprenants, dont 759 filles ; et le nombre d'enseignants est de 135, dont 22 femmes.

Le français demeure la langue officielle d'enseignement. L'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, concomitamment avec le français et d'autres langues étrangères, vise à adapter l'école aux réalités socioculturelles et économiques de l'apprenant et à prendre sa langue maternelle en compte dans le processus d'apprentissage.

Dans les DR-INPFE, chaque élève-maître est initié à la transcription d'une langue nationale. Les langues transcrites en présence dans les DRINFPE sont le mooré, le dioula, le fulfuldé, le lyélé, le nuni, le bisia, le gulmantchéma et le bwamou.

L'introduction de l'éducation bilingue ayant généré des résultats probants, sa généralisation a été décidée par le gouvernement. Cependant, sa mise en œuvre est affectée par de nombreuses difficultés.

Ainsi, les élèves-maîtres ne sont pas recrutés au regard des langues nationales, ce qui fait qu'elles coexistent toutes dans l'ensemble des huit DRINFPE. À la fin de leur formation, les élèves-maîtres ne sont pas non plus affectés au regard de la langue parlée, mais peuvent être affectés dans une école bilingue de leur circonscription, généralement après un petit recyclage. Aussi l'une des difficultés relatives à la politique linguistique est-elle la méconnaissance de l'éducation bilingue par les acteurs à divers niveaux et la forte mobilité du personnel enseignant.

Il est donc nécessaire d'élaborer un document de promotion de l'éducation bilingue/multilingue prenant en compte tous les niveaux d'enseignement pour susciter une meilleure adhésion des acteurs.

Conclusion de la sous-section

L'effectif et la qualification pédagogique des enseignants constituent l'un des points forts de l'enseignement primaire au Burkina Faso. Cependant, en dépit de l'existence d'un personnel suffisant et qualifié, il est à noter de mauvaises répartitions régionales et provinciales des enseignants. En effet, on enregistre un sureffectif de personnel dans les provinces du Kadiogo et du Houet, tandis que d'autres provinces connaissent un déficit en enseignants. L'allocation des enseignants selon les besoins des localités s'avère donc indispensable.

Les difficultés se trouvent surtout à l'enseignement postprimaire et secondaire, bien que ces niveaux connaissent la croissance la plus importante, en raison de l'augmentation de l'offre qui peut être associée à la mise en œuvre du continuum.

Malgré l'effort considérable déployé par l'État pour le recrutement de professeurs à travers des canaux tels que le PEJEN et les mesures nouvelles, la formation d'élèves-maîtres à l'IDS et à l'ENSK, le système éducatif connaît toujours un déficit en personnel enseignant qualifié. En effet, des sorties sur le terrain organisées par la direction générale de l'Éducation formelle générale (DGEFG) ont révélé que le déficit en personnel enseignant au postprimaire et au secondaire est estimé à 8 462 enseignants, toutes disciplines confondues, à la rentrée scolaire 2019-2020. Le besoin est plus important dans les matières scientifiques et en éducation physique et sportive (EPS), pour lesquelles le déficit s'élève à 4 872 enseignants, soit 57,57 %. Cette insuffisance de personnel enseignant entraîne un fort taux de vacance et le recours à un personnel temporaire pas toujours qualifié comme celui recruté par le biais du PEJEN. En effet, dans la mise en œuvre du PEJEN, on a procédé de 2016 à 2018 au recrutement de 7 417 diplômés pour assurer des cours dans les établissements d'enseignement postprimaire, ce qui a permis de réduire le déficit en enseignants sur cette période.

Section 3

Formation initiale du personnel enseignant du primaire

Le Burkina Faso ayant réussi à renforcer les institutions de formation initiale du personnel enseignant, il a pu augmenter l'effectif de personnel enseignant du primaire possédant les compétences requises et assurer une mise à disposition adéquate de personnel enseignant qualifié pour les écoles.

Jusqu'en 2018, les Écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) formaient en moyenne 4 000 enseignants chaque année, y compris les inscrits sur titre. En prévision de la réforme de la formation initiale du personnel enseignant, les ENEP n'ont pas recruté de nouvelles cohortes en 2019-2020.

En plus des ENEP qui sont des institutions publiques de formation, il existe des écoles privées de formation du personnel enseignant du primaire qui viennent augmenter l'offre de formation. L'ouverture de la formation initiale du personnel enseignant au secteur privé participait du projet de l'État de rendre disponible un stock de personnel enseignant formé suffisant qui permette à l'enseignement privé d'employer uniquement des enseignants qualifiés. Le secteur privé n'ayant pas suivi cette politique, de nombreux enseignants formés (près de 35 000 en 2019 selon la direction de l'enseignement général privé) sont actuellement sans emploi, tandis que seulement 56 % du personnel enseignant du privé est qualifié (annuaire 2019-2020 du ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales [MENAPLN]).

Les ENEP, devenues directions régionales de l'Institut national de formation des personnels de l'éducation (DRINFPE) accueillent leur première promotion des élèves-professeurs des écoles (élèves-PE), qui viennent d'achever leur année de formation théorique. À l'état actuel de la réforme, les défis restent les profils des formateurs au regard des nouveaux programmes et méthodes préconisés.

3.1. Institutions de formation initiale

L'histoire de la formation du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso remonte au temps colonial, où les premiers enseignants étaient formés, en 3 ans, à l'École normale William Ponty du Sénégal. Quelques années plus tard, d'autres écoles de formation furent ouvertes dans les colonies pour former le personnel enseignant de chaque territoire.

La première école de formation pour le personnel enseignant au Burkina Faso fut le Cours normal des moniteurs auxiliaires de Ouagadougou, fondé en octobre 1944, où la formation durait 1 an. Le recrutement se faisait par voie de concours parmi les titulaires du certificat d'études primaires élémentaires (CEPE) âgés de 16 ans au plus au 1^{er} janvier de l'année du concours. Cette école, qui n'a duré qu'une année scolaire, fut remplacée en octobre 1945 par le Cours normal de Koudougou où les élèves-maîtres étaient formés en 3 ans. La dernière année, consacrée à la formation pédagogique, était essentiellement pratique, et le temps des élèves-maîtres était réparti entre le suivi de leçons dites « modèles », de leçons d'essai et de cours théoriques. Les stages pratiques avaient lieu dans des écoles annexes. Recrutés parmi les titulaires du CEPE âgés de 16 ans au plus, les sortants de cette école étaient nantis du certificat d'aptitude aux fonctions de moniteur (CAM). Ensuite furent fondés successivement le Cours normal de Ouahigouya en 1948 et le Cours normal des jeunes filles de Ouagadougou en 1952.

À partir de 1949, la formule de formation changea. Désormais, ce furent des instituteurs adjoints (IA) qui étaient formés. Le niveau de recrutement demeurait le CEPE, mais cette fois la formation durait 4 ans. Les deux dernières années, réservées à la formation pédagogique, étaient une alternance de théorie et de pratique dans les écoles annexes.

En 1951, un arrêté réforma le régime de cours normaux : seuls les élèves admis à l'entrée en 6e et âgés de 13 à 15 ans étaient reçus dans ces écoles. La formation initiale passa à 5 ans : 2 ans d'enseignement général et 3 ans d'enseignement pédagogique. Le stage se déroulait dans les écoles annexes et les écoles d'application. Les sortants étaient désormais titulaires du certificat de fin d'études des cours normaux (CFECN).

Le décret n° 67-145/PRES/EN du 26 juin 1967 portant réorganisation des cours normaux ramena la durée de la formation à 2 ans. Le niveau de recrutement devint le brevet d'études du premier cycle (BEPC) et les élèves-maîtres sortaient de l'école en étant titulaires du certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP). Les deux années étaient consacrées à la formation pédagogique, dont 1 an de stage pratique dans une école d'application.

Puis, le système éducatif burkinabè passa des cours normaux aux écoles de formation du personnel enseignant du primaire (les ENEP), avec l'ambition de doter le pays de personnel enseignant en qualité et en quantité suffisantes.

La première ENEP, créée par l'arrêté n° 85-159/CRN/PRES/EDUC du 26 mars 1985, s'ouvrit en octobre 1985 à Loumbila, et les cours normaux fermèrent leur porte une année après.

Le besoin grandissant de personnel enseignant conduisit à l'ouverture d'autres ENEP à travers le pays. C'est ainsi qu'à la suite de l'école de Loumbila s'ouvrirent successivement les ENEP de Bobo-Dioulasso (1994-1995), Fada N'Gourma (1997-1998), Ouahigouya (1998-1999), Gaoua (2001-2002), Dori (2011-2012), Dédougou (2013-2014) et Tenkodogo (2016-2017). Les ENEP, au nombre de huit, sont désormais appelées DRINFPE. Les nouvelles dénominations par région se présentent comme suit :

1. ENEP de Bobo-Dioulasso : DRINFPE des Hauts-Bassins
2. ENEP de Dédougou : DRINFPE de la Boucle du Mouhoun
3. ENEP de Dori : DRINFPE du Sahel
4. ENEP de Fada N'Gourma : DRINFPE de l'Est
5. ENEP de Gaoua : DRINFPE du Sud-Ouest
6. ENEP de Loumbila : DRINFPE du Plateau-Central
7. ENEP de Ouahigouya : DRINFPE du Nord
8. ENEP de Tenkodogo : DRINFPE du Centre-Est

La figure 3 présente la répartition territoriale des DRINFPE.

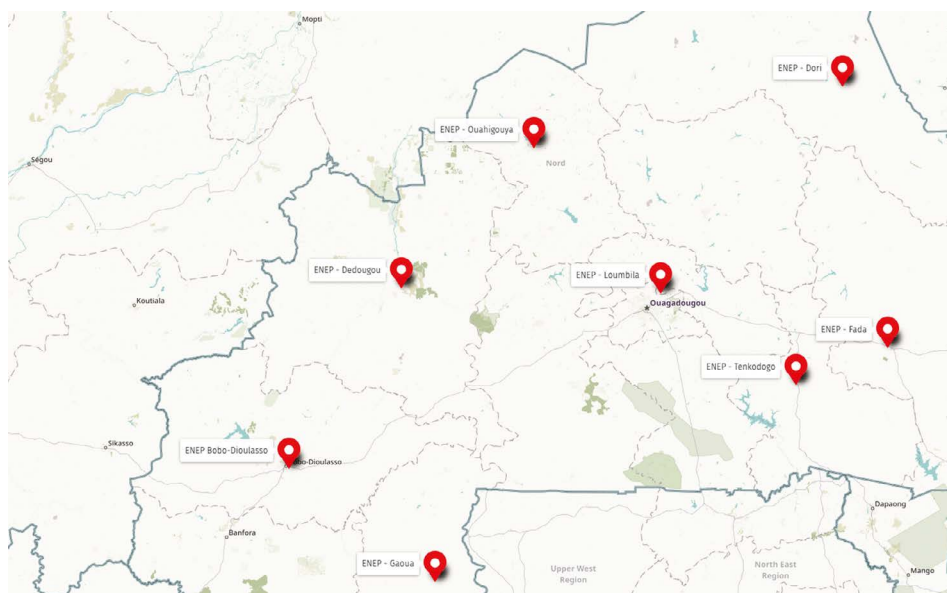


Figure 3. Répartition territoriale des institutions de formation initiale

La formation initiale des enseignants du primaire est actuellement assurée par l'Institut national de formation des personnels de l'éducation (INFPE) qui fut créé par le décret n° 2020-0832/PRES/PM/MINEFID/MENAPLN du 5 octobre 2020. L'INFPE, qui résulte de la fusion des ex-ENEP, est la structure faîtière des DRINFPE. L'INFPE est chargé des missions suivantes :

- assurer la formation initiale des éducateurs de la petite enfance (EPE) et des professeurs des écoles (PE) ;
- contribuer à la formation continue des EPE et des PE ;
- contribuer à la mise en œuvre des innovations pédagogiques ;
- contribuer à la promotion de l'éducation multilingue et de l'éducation inclusive ;
- promouvoir le développement et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la formation initiale et continue des EPE et des PE ;
- promouvoir la recherche-action dans le domaine de la formation des EPE et des PE.

La liste des institutions de formation initiale relevant de l'INFPE ainsi que les formations actuelles dispensées se présentent ainsi qu'il suit dans le tableau 10. L'INFPE est dirigé par un directeur général et les DRINFPE par des directeurs régionaux.

Tableau 10. Liste des institutions de formation initiale pour le primaire

Nom de l'institution	Année d'ouverture	Formations dispensées	Effectif global (2019-2020)	Nombre d'enseignants formés (2019-2020)
DRINFPE du Centre-Est	2016	PE	500	362
DRINFPE de la Boucle du Mouhoun	2013	PE	800	311
DRINFPE du Nord	1998	PE	1500	365
DRINFPE de l'Est	1997	PE	650	370
DRINFPE du Sahel	2011	PE	650	309
DRINFPE du Plateau-Central	1985	EPE, PE	13	13
DRINFPE du Sud-Ouest	2001	EPE, PE	109	n.d.
DRINFPE des Hauts-Bassins	1994	PE	00	441

L'arrêté n° 2021-0113/MENAPLN/SG/INFPE du 30 avril 2021 organise l'INFPE ainsi qu'il suit dans la figure 4.

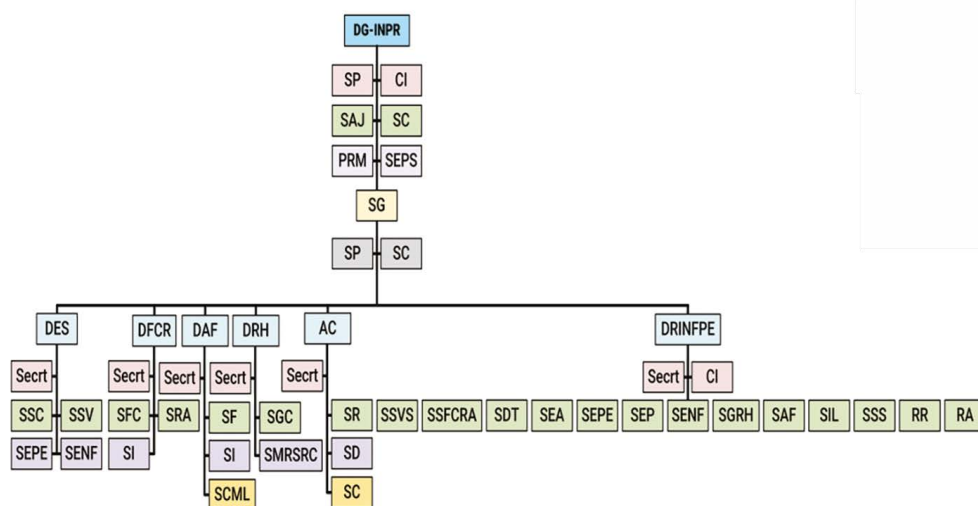


Figure 4. Organisation de l'INFPE

Source : Arrêté n° 2021-0113/MENAPLN/SG/INFPE du 30 avril 2021 portant organisation et fonctionnement de l'Institut national de Formation des Personnels de l'Éducation

En conclusion, nous retenons que les institutions de formation initiale ont connu une évolution en nombre et dans leur organisation.

3.2 Accès aux ressources numériques dans les DRINFPE

Les données de terrain recueillies, qui figurent dans le tableau 11, indiquent qu'à l'exception du Centre-Est, 7 DRINFPE disposent d'un accès à Internet sans fil (Wi-Fi) dans leur établissement. Dans les DRINFPE qui en disposent, les directeurs généraux (DG) soulignent que le débit est faible, que la connexion n'est pas fiable et que le réseau ne couvre pas tous les services de l'école, sauf quelques bureaux. Seule la DRINFPE des Hauts-Bassins dispose d'un Wi-Fi de bon débit.

À l'exception des Hauts-Bassins et de la Boucle du Mouhoun, six DRINFPE disposent d'au moins un laboratoire informatique. Toutefois, ces laboratoires n'ont pas d'accès Internet, à l'exception de trois, où le débit Internet demeure très faible. Les laboratoires ont de 28 à 70 ordinateurs à la disposition des étudiants (45 en moyenne). Certains de ces parcs informatiques (ou une partie du parc) sont relativement jeunes (1 à 4 ans d'âge), mais d'autres sont déjà plus vieux (10 à 20 ans d'âge).

Tableau 11. Caractérisation des ressources informatiques dans les DRINFPE

DRINFPE	Nombre d'ordinateurs à la disposition des étudiants	Âge du parc informatique	Présence d'un laboratoire informatique formel	Accès à Internet dans le laboratoire	Accès à Internet sans fil dans l'établissement
Sahel (Dori)	64	10 ans (14) 4 ans (50)	Oui	Non	Oui
Centre-Est (Tenkodogo)	30	1 an	Oui	Non	Non
Boucle du Mouhoun (Dédougou)	35	3 ans	Non	n.d.	Oui
Nord (Ouahigouya)	70	10 ans	Oui	Non	Oui
Est (Fada N'Gourma)	28	20 ans	Oui	Oui	Oui
Plateau-Central (Loumbila)	25	10 ans	Oui	Oui	Oui
Hauts-Bassins (Bobo-Dioulasso)	38	14 ans	Non	Non	Oui
Sud-Ouest (Gaoua)	50	5 ans	Oui	Oui	Oui

Source : Enquête de terrain menée entre mars et juillet 2021.

Excepté les DRINFPE du Centre-Est et de la Boucle du Mouhoun dont les ordinateurs ont été acquis il y a moins de 5 ans, toutes les autres écoles disposent d'un parc informatique âgé d'environ 10 ans. Parmi les propositions faites par les répondants au sujet des TIC pour adresser les défis relevés, les suggestions suivantes reviennent (du plus souvent au moins souvent mentionné) :

- installer un accès à Internet sans fil fiable dans l'établissement ;
- renouveler/agrandir le parc informatique ;
- fournir des ressources numériques aux élèves-maîtres pour appuyer leur formation, la recherche et la formation à distance ;
- renforcer le débit Internet ;
- fournir aux élèves-maîtres des ordinateurs portables pour leurs stages ;
- mettre en place un système d'archivage numérique.

L'accès aux ressources numériques demeure un véritable problème au regard de l'équipement actuel et des problèmes évoqués.

3.3 Durée et modalités de la formation initiale

Comme nous avons pu le remarquer dans l'aperçu historique de la formation initiale des enseignants du primaire au Burkina Faso, la durée de la formation a varié selon les périodes. Elle est ainsi passée de deux années scolaires (18 mois) dans les cours normaux à une année scolaire (9 mois) dans les ENEP (1985-1991), pour revenir à deux années scolaires (18 mois) de 1991-1992 à 2000-2001. En 2001-2002, la formation fut de nouveau ramenée à une année scolaire (9 mois), puis à compter de la rentrée 2011-2012, elle est revenue à deux années scolaires (18 mois).

Dans le cadre de l'harmonisation de la durée de la formation dans les écoles et centres de formation professionnelle de l'État, le décret n° 2015-1435/PRES-TRANS/PM/MFPTSS/MEF du 18 décembre 2015 portant régime de la scolarité des stagiaires de ces écoles et centres, en son article 2, stipule que « la durée de la formation dans l'ensemble des écoles et centres de formation professionnelle est fixée comme suit :

- 18 mois pour les catégories D et C ;
- 21 mois pour la catégorie B ;
- 24 mois pour les catégories A et P. »

Au regard de ce décret, la durée de la formation est de 21 mois dans les DRINFPE pour les élèves-PE, y compris les vacances et congés scolaires.

C'est pourquoi, en référence au curriculum de formation des PE, la formation dans les DRINFPE comprend une phase théorique et une phase pratique. Ces deux phases se structurent de la manière suivante :

1. La phase théorique, en première année, dure 11,5 mois (d'octobre à mi-septembre), y compris les vacances et congés scolaires. Le temps effectif des enseignements, en tronc commun et en cours optionnels, est de 9 mois (d'octobre à mai). Au terme de la formation théorique, les élèves-PE autorisés à passer en seconde année sont repartis dans des écoles d'application pour vivre les réalités pratiques de leur futur métier.
2. La phase pratique (stage pratique), en seconde année, a lieu dans les écoles d'application et dure 8,5 mois (du 15 septembre au 31 mai), puis elle est suivie de l'examen de fin de formation au mois de juin.

La phase pratique, qui est censée se dérouler sous l'encadrement d'enseignants-conseillers et du directeur de l'école, devra permettre aux élèves-PE d'accomplir ce qui suit :

- s'imprégner de l'organisation administrative, matérielle et pédagogique des écoles ou des centres de formation ;
- s'exercer à la pratique en classe ;
- rechercher, développer ou créer des situations pédagogiques individuelles ou de groupe propres à surmonter les difficultés ;
- se familiariser avec l'organisation et le fonctionnement du sous-système éducatif primaire et les innovations pédagogiques qui y sont appliquées.

À l'issue du stage pratique, un rapport écrit est produit par l'élève-PE. Ledit rapport relate le déroulement du stage pratique tel qu'il l'a vécu en faisant ressortir les acquis et les difficultés rencontrées. Le rapport de stage est déposé auprès de l'école de formation d'origine du stagiaire et fera l'objet d'une évaluation par un jury de correction.

Avec le dispositif de formation actuel, il ressort que celle-ci se déroule de manière consécutive sur une durée de 21 mois, dont 9 mois consacrés aux cours théoriques en première année et 8 mois et demi pour le stage pratique dans les écoles d'application en deuxième année.

3.4 Programmes de formation initiale

Le programme de formation initiale du personnel enseignant du primaire, en vigueur dans les DRINFPE, a été élaboré en octobre 2020 en tenant compte du diplôme de recrutement qui est désormais le baccalauréat (BAC), des référentiels de compétences et des attributions des PE. Le programme est organisé en matières de tronc commun et en matières optionnelles.

Les matières de tronc commun, d'un volume horaire total de 800 heures, regroupent des contenus de pédagogie générale, de psychopédagogie, de didactique, d'administration et de gestion, d'éducation bilingue et de TIC. Ces matières sont obligatoires pour tout élève-PE.

Quant aux matières optionnelles, elles comportent 4 sous-composantes (langue nationale, arabe, éducation inclusive, formation aux métiers) d'un volume horaire de 160 heures chacune. La latitude est laissée à chaque stagiaire de ne se former que dans une seule des sous-composantes.

Les élèves-PE recrutés pour les écoles bilingues auront, en plus de la transcription des langues comme tronc commun, une formation de didactique des disciplines en éducation bilingue et en terminologie dans une DRINFPE spécialisée à cet effet.

La spécialisation linguistique des DRINFPE est proposée comme suit dans le tableau 12.

Tableau 12. Langue(s) de spécialisation par DRINFPE

École	Langue de spécialisation
DRINFPE du Centre-Est	bissa
DRINFPE de la Boucle du Mouhoun	bwamu, lyélé, nuni
DRINFPE du Nord	moore
DRINFPE de l'Est	gulimancema
DRINFPE du Sahel	fulfulde
DRINFPE du Plateau-Central	moore, kassim et arabe
DRINFPE du Sud-Ouest	dagara
DRINFPE des Hauts-Bassins	dioula

Concernant l'éducation inclusive, les élèves-PE recrutés à cet effet se spécialiseront en langage des signes ou en braille. Pour l'opérationnalisation de cette formule, les DRINFPE des Hauts-Bassins et du Plateau-Central pourront être retenues compte tenu de leur proximité avec les centres spécialisés de formation.

Pour ce qui est de la formation aux métiers, il est préconisé que les élèves-PE recrutés au compte des métiers renforcent leurs compétences dans des activités professionnelles telles que la maçonnerie, la mécanique cycle, la menuiserie bois, la menuiserie métallique, la coupe-couture, la plomberie, l'agriculture et la coiffure.

Les écoles de formation des PE ne disposant ni de plateaux techniques ni de formateurs attitrés, il est souhaitable d'envisager l'exploitation des centres et lycées professionnels à proximité.

Pour la réalisation de la formation optionnelle, le recrutement des élèves-PE tiendra compte des différentes options existantes. Il est préconisé que le nombre de postes par option soit précisé par le communiqué d'ouverture du concours.

Avec la réforme en cours, le programme de formation des PE est tel que présenté dans le tableau 13.

Tableau 13. Programme de formation de première année des professeurs des écoles

Ensemble de cours	Titre du cours	Type d'UE ³³	Nombre d'heures sur 2 ans
Pédagogie	Philosophie de l'éducation et pédagogie générale	Éducation	100
	Psychopédagogie	Éducation	80
Didactique des disciplines	Didactique du français (généralités, enseignement de l'expression orale et écrite, écriture, lecture)	Éducation	60
	Didactique des mathématiques	Éducation	36
	Didactique des disciplines d'éveil à dominante scientifique (SVT ³⁴)	Éducation	36
	Didactique des disciplines d'éveil à dominante esthétique (chant, poésie, dessin) Didactique des activités pratiques de production	Éducation	36
	Didactique de l'éducation physique et sportive	Éducation	36
	Didactique de la morale et de l'éducation civique, de l'éducation à la paix, aux médias, à l'environnement	Éducation	36
Législation et éthique professionnelle	Législation scolaire et morale professionnelle	Culture	28
Remise à niveau	Français : règles d'usage, vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe	Discipline	48
	Mathématiques	Discipline	52
	Histoire, géographie, étude du milieu	Discipline	60
	Sciences de la vie et de la Terre (SVT)	Discipline	36
Activités complémentaires	Initiation aux TIC Management des écoles primaires et statistiques éducatives	Culture	24
	Technique d'expression écrite et orale	Culture	36
	Droit de la fonction publique et rédaction administrative (correspondance administrative)	Culture	24
	Généralités sur l'éducation bilingue Transcription des langues nationales	Culture	60
Matières optionnelles	Didactique des disciplines en enseignement bilingue (langue nationale, arabe) Formation aux métiers Éducation inclusive	Éducation	160 (par option)
Total du volume horaire (première année)			960
Stage (seconde année)	Stage pratique (de mi-septembre à fin mai, soit 32 semaines de 30 heures chacune)	Stage	960

Sources : Curriculum de formation des professeurs des écoles, 2019 ; Contenus des programmes de formation initiale des professeurs des écoles, 2020.

Le volume horaire total consacré à la phase théorique de la formation dans les DRINFPE est de 960 heures, avec une part importante accordée à la didactique (340 heures).

3.4.1 Intégration des TIC dans les programmes de formation initiale des DRINFPE

Selon les données de terrain recueillies dans les DRINFPE du Sud-Ouest (Gaoua), du Sahel (Dori), du Centre-Est (Tenkodogo), du Plateau-Central (Loumbila), de la Boucle du Mouhoun (Dédougou) et du Nord (Ouahigouya), aucune DRINFPE n'offre de formation à distance. Toutefois, 2 DRINFPE (Gaoua et Loumbila) offrent la formation initiale en mode hybride (à distance et en présentiel) depuis mars 2020, en raison de la COVID-19, par le biais du téléphone portable et d'applications telles que Moodle ou WhatsApp.

Cette formation en mode hybride est considérée par les répondants comme étant peu efficace à efficace, notamment en raison des difficultés de connexion à Internet et d'un certain besoin en équipement et en structures pour permettre une intégration réelle des TIC dans la formation.

Dans les DRINFPE du Sud-Ouest, du Sahel, du Centre-Est, du Plateau-Central, de la Boucle du Mouhoun et du Nord, les élèves-PE ne sont pas systématiquement formés à l'intégration des TIC dans leur pratique enseignante. Ceux qui reçoivent une formation aux TIC sont initiés à l'utilisation de quelques logiciels comme Windows, la suite Office (Word, Excel, PowerPoint) ou l'utilisation d'Internet (recherches sur Internet, ouverture de compte, précautions à prendre sur Internet). Cette formation de base ne saurait toutefois être considérée comme une formation systématique à l'intégration des TIC dans la pratique enseignante.

D'après les entretiens effectués auprès des ex-DG, des directeurs des études et des stages (DES) et des formateurs dans les DRINFPE du Plateau-Central, du Centre-Est, de la Boucle du Mouhoun, des Hauts-Bassins et du Nord, la formation aux TIC permet ce qui suit :

- communication d'informations administratives aux stagiaires par WhatsApp ;
- mise à la disposition des stagiaires de supports électroniques de cours ;
- recherches individuelles ou de groupe sur Internet.

Dans les autres DRINFPE qui n'offrent pas cette formation aux TIC, les DES expliquent que cette absence de formation est due à un manque d'infrastructures TIC dans les écoles primaires qui rendrait difficile l'intégration des TIC dans la pratique enseignante. Une formation aux TIC reviendrait donc à fournir aux élèves-maîtres des compétences impossibles à exploiter dans le cadre de leur carrière.

Malgré cela, certains DES considèrent qu'il est possible (mais cela n'a pas été vérifié) que des élèves-maîtres aient parfois l'occasion de réinvestir leurs apprentissages en TIC en contexte de stage, par exemple en utilisant Excel pour compiler les résultats des élèves ou bien en faisant des recherches sur Internet pour préparer leurs cours.

Parmi les recommandations faites par les répondants au sujet des TIC, nous retenons essentiellement ce qui suit :

- intégrer les TIC dans les écoles primaires ;
- se doter d'une politique franche dans le développement des TIC et leur intégration dans la formation initiale ;
- augmenter le volume horaire consacré aux TIC afin que les élèves-maîtres se familiarisent avec leur utilisation fréquente ;
- avoir plus de documentation sur les TIC en bibliothèque ;
- améliorer les compétences TIC du personnel formateur ;
- rendre disponible en tout temps une connexion Internet dans les ENEP ;
- aider chaque élève-maître à partir en stage équipé d'un ordinateur portable ;
- offrir au personnel enseignant déjà en poste une formation continue en TIC.

3.4.2 Intégration d'enjeux liés au genre, à l'environnement et à l'inclusion

Selon les entretiens que nous avons effectués auprès des ex-DG, des DES et des formateurs dans les DRINFPE du Plateau-Central, du Centre-Est, de la Boucle du Mouhoun, des Hauts-Bassins et du Nord, les questions liées au genre, à l'environnement, à l'éducation inclusive et à bien d'autres thèmes qualifiés d'émergents sont prises en compte dans les matières de pédagogie ou les matières de didactique ou bien constituent des modules à part entière, ce qui induit des ajustements relatifs aux formateurs et à l'organisation des enseignements.

3.5 Personnel formateur dans les institutions de formation initiale

Le personnel intervenant dans la formation des élèves EPE et PE se compose d'inspecteurs de l'enseignement primaire et de l'éducation non formelle (IEPENF), d'inspecteurs de l'éducation de la petite enfance (IEPE), de professeurs certifiés de lycées et collèges, de conseillers d'administration scolaire et universitaire (CASU), et d'instituteurs certifiés assurant les cours dans les écoles annexes. Ces formateurs sont soit des permanents, soit des vacataires admis dans les DRINFPE essentiellement sur la base de leur titre de capacités professionnelles.

Compte tenu de la mise en œuvre de la réforme qui en est à sa première année, les formateurs font les constats suivants :

- La participation des stagiaires aux cours est très satisfaisante comparativement aux promotions antérieures.
- Les pratiques des formateurs ont changé : à partir du moment où le programme de formation est présenté sous la forme d'un syllabus, les formateurs ont tous l'obligation d'élaborer les contenus détaillés de leurs cours, ce qui a nécessité des recherches en bibliothèque et sur Internet ; aussi recourent-ils beaucoup au PowerPoint pour la conduite des cours avec les stagiaires.

Néanmoins, certains suggèrent un renforcement des capacités des formateurs pour mettre efficacement en œuvre le nouveau programme présenté sous la forme d'un syllabus.

Le tableau 14 présente les caractéristiques des formateurs au niveau primaire dans les DRINFPE en 2020-2021.

Tableau 14. Caractéristiques du personnel formateur pour le primaire en 2020-2021

Statut	Permanents			Vacataires			Total		
	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total
IEPD ³⁵ /CPI ³⁶ (IEPENF)	23	236	259	22	168	190	45	404	449
IP ³⁷ (IEPENF)	00	06	06	08	52	60	08	58	66
Professeurs de lycée	03	13	16	02	38	40	05	51	56
CASU	00	01	01	00	12	12	00	13	13
Autres	07	15	22	53	102	155	60	117	177

35. Inspecteurs de l'enseignement du premier degré

36. Conseillers pédagogiques itinérants

37. Instituteurs principaux

Source : DGESS/MENAPLN, statistiques des écoles de formation des enseignants du primaire, édition 2020.

Avec le relèvement du niveau de recrutement des stagiaires au BAC, le profil des formateurs est appelé à évoluer.

3.5.1 Matériel de formation conçu par le personnel formateur

Selon les données de terrain recueillies dans 6 DRINFPE (Sud-Ouest, Sahel, Centre-Est, Plateau-Central, Boucle du Mouhoun et Nord), les formateurs ne doivent pas systématiquement utiliser un modèle standardisé de plan de cours. Dans les DRINFPE du Sud-Ouest, du Sahel et du Centre-Est où c'est le cas, les modèles de plans de cours peuvent être conçus par la direction générale de l'Encadrement pédagogique et de la Formation initiale et continue (DGEPPIC) ou par l'équipe pédagogique et les personnes-ressources du niveau central, ou bien ils peuvent être harmonisés par l'ensemble du personnel formateur d'une même discipline qui a également à sa disposition des modules de cours harmonisés.

Les plans de cours préparés par le personnel formateur sont le plus souvent examinés par le chef de service de l'animation pédagogique et de la formation (CSAPF) ou par le DES, ou bien ils sont revus collectivement par le personnel formateur lors de rencontres statutaires. Toutefois, dans certaines DRINFPE, l'examen des plans de cours n'est pas une obligation ou bien le personnel formateur est considéré comme suffisamment compétent pour gérer les cours de façon autonome. Dans ce dernier cas, les responsables se préoccupent davantage de l'atteinte des objectifs des cours par les élèves-maîtres, au moyen d'évaluations standardisées par discipline et de l'évaluation du personnel formateur par leurs élèves à l'aide de fiches d'évaluation administrées par l'administration.

3.5.2 Compétences TIC du personnel formateur

Selon les données de terrain recueillies dans les DRINFPE du Sud-Ouest, du Sahel, du Centre-Est, du Plateau-Central, de la Boucle du Mouhoun et du Nord, les compétences en TIC des formateurs sont plutôt inégales d'une institution à l'autre.

La majorité des DES interrogés lors des entretiens considèrent que les formateurs ne sont qu'un peu ou très peu à l'aise avec les TIC, alors qu'un seul considère qu'ils sont à l'aise. Cela est confirmé par les recommandations des répondants à ce sujet qui suggèrent de mettre l'accent sur le renforcement des compétences TIC du personnel formateur.

Par ailleurs, il faut observer que l'usage des TIC dans les DRINFPE n'est facilité ni par le nombre d'ordinateurs, qui est insuffisant par rapport au nombre de stagiaires, ni par les compétences très limitées de nombreux formateurs en informatique ou la mauvaise qualité des débits de connexion.

3.6 Enjeux liés à la formation initiale dans les DRINFPE

Pour rappel, la formation initiale du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso fait l'objet de nombreuses critiques aussi bien de la part des acteurs du système éducatif que de l'opinion publique.

Du temps des ENEP, Badini (2001) dressait ainsi le bilan de la situation du personnel enseignant du primaire :

- histoire tumultueuse faite de flux et de reflux en matière de formation du personnel enseignant ;

-
- compréhension confuse de la profession enseignante et de la professionnalisation du métier d'enseignant;
 - dégradation constante de la représentation sociale de l'enseignant et détérioration relative de ses conditions de vie et de travail;
 - politique nationale ambiguë de la formation du personnel enseignant et de la gestion des carrières enseignantes.

Soudré (2014) a, pour sa part, brossé le portrait du traitement réservé à certaines disciplines par les maîtres-conseillers, et les conséquences sur la formation des élèves-maîtres stagiaires. Il a en effet montré que les stagiaires manquent de formation pratique dans certaines disciplines, car leurs maîtres-conseillers manquent eux-mêmes de compétences pour enseigner ces disciplines. Au nombre de ces disciplines négligées figurent le chant, la récitation, l'éducation physique et sportive (EPS), le dessin, le calcul mental, les activités pratiques de production (APP), l'expression écrite, l'expression orale, l'élocution, la rédaction et l'histoire. De ce fait, les stagiaires sortent de leur stage en ayant des lacunes dans certaines disciplines. Il n'est donc pas étonnant que ces derniers à leur tour ne puissent pas enseigner conséquemment ces disciplines dans leur classe.

3.6.1 Liens entre le profil du personnel formateur, le niveau de recrutement du personnel enseignant et le programme de formation dans les DRINFPE

Dès la première année de mise en œuvre de la réforme dans les DRINFPE, la première appréhension concerne le profil des formateurs actuels, sachant que la plupart ne disposent que du BEPC comme diplôme académique alors que le niveau de recrutement des stagiaires est le BAC. Cette inquiétude a été évoquée lors des entretiens par les formateurs qui se demandent quel sort leur sera réservé.

D'autre part, la formation aux matières optionnelles (langues, formation aux métiers, éducation inclusive) est la principale difficulté relevée du fait que les DRINFPE ne disposent pas de formateurs permanents compétents pour assurer les contenus de ces matières. La preuve en est que lors de la première année de mise en œuvre de la réforme, la formation aux métiers et la didactique en langues nationales n'ont pu être dispensées. Pourtant, une formation effective de stagiaires à ces matières favoriserait la relation théorie-pratique et une meilleure appropriation des contenus d'apprentissage.

3.6.2 Modalités d'évaluation et de certification

En référence au curriculum de formation des PE, l'évaluation des connaissances et des aptitudes se fait sous forme de contrôles continus en première année et au moyen d'un examen pratique en seconde année.

Les contrôles continus comprennent des devoirs surveillés (individuels ou en groupes), des devoirs à la maison, des travaux de recherche et des travaux pratiques. Ces modalités d'évaluation sont portées à la connaissance des élèves-PE dès leur entrée à l'école de formation.

Les sujets des épreuves des évaluations continues, qui portent sur les programmes suivis, sont conçus par le formateur ou le collège de formateurs ayant en charge le cours. Les notes des évaluations continues et de conduite des élèves-PE servent de base pour déterminer leur passage en seconde année.

L'admission en seconde année est conditionnée par l'obtention d'une moyenne générale supérieure ou égale à 12 sur 20 aux contrôles continus et d'une note de conduite supérieure ou égale à 10 sur 20.

En seconde année, les élèves-PE seront évalués en situation pratique de classe par un jury dans une matière de chacun des quatre champs disciplinaires.

Le jury sera composé de trois évaluateurs choisis parmi les instituteurs certifiés, les encadreurs pédagogiques et les formateurs des écoles de formation.

Les éléments constitutifs de l'admission définitive au certificat d'aptitude pédagogique au professorat des écoles (CAP-PE) sont les suivants :

- moyenne de la première année ;
- moyenne de la seconde année (pratique en classe, note du rapport de stage pratique, note de conduite durant le stage).

Tout candidat ayant obtenu une moyenne générale supérieure ou égale à 10 sur 20 sur les éléments constitutifs est déclaré admis au CAP-PE, à condition d'avoir obtenu une note supérieure ou égale à 10 sur 20 en conduite.

Des entretiens que nous avons effectués avec les DES et les formateurs, il a été relevé que les collèges de formateurs ont privilégié les évaluations harmonisées. Actuellement, l'incertitude demeure pour eux la certification en seconde année.

Conclusion de la section

Une analyse des données recueillies permet de soutenir que le dispositif de formation initiale des enseignants du primaire est satisfaisant dans l'ensemble. En effet, la plupart des infrastructures ont une grande capacité d'accueil bien appropriée à la formation. S'ils restent insuffisants au regard des effectifs formés, les équipements informatiques sont appréciables. Les contenus du programme sont assez diversifiés. Lors des entretiens réalisés auprès des DES et des formateurs, ceux-ci ont fait des appréciations positives au sujet des contenus du programme ainsi que des pratiques pédagogiques qu'il induit (recherches personnelles, conception des cours, approches pédagogiques).

En outre, durant la phase théorique de la formation, il est prévu que les élèves-maîtres aient l'occasion d'être confrontés à la situation de classe en faisant des observations de classes dans les écoles annexes.

Section 4

Formation initiale du personnel
enseignant du premier cycle du
secondaire

4.1. Institutions de formation initiale

La formation initiale du personnel enseignant du premier cycle du secondaire au Burkina Faso date de la période coloniale où la formation des professeurs de collège d'enseignement général (CEG) dans les disciplines scientifiques était dispensée à l'École normale de Ouagadougou. Après le baccalauréat (BAC), les lauréats étaient formés pendant 2 ans à l'université pour devenir professeurs de CEG certifiés (Compaoré, 2011).

En 1985 fut créé l'Institut national des sciences de l'éducation (INSE), lequel fut remplacé par l'École normale supérieure de Koudougou (ENSK), créée par le décret n° 96-331/PRES/PM/MESSRS/MEBA du 2 septembre 1996. Par la suite fut créé l'Institut des sciences (IDS) par le décret n° 2007-441/PRES/PM/MEF/MESSRS du 18 juillet 2007, en vue de la formation des enseignants dans les disciplines scientifiques (p. ex. sciences de la vie et de la Terre, mathématiques).

L'ENSK a pour mission la formation initiale, permanente et continue du personnel d'encadrement pédagogique de l'éducation nationale, notamment les instituteurs principaux, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs de l'enseignement du premier degré, les attachés d'éducation et les professeurs des lycées et collèges.

Quant à l'IDS, c'est un établissement public de l'État à caractère scientifique, culturel et technique (EPSCT). Selon les dispositions du décret précité, l'IDS a les missions suivantes : préparer les candidats titulaires du BAC scientifique au certificat d'aptitude au professorat des collèges d'enseignement général (CAP-CEG) ; assurer la formation pédagogique des enseignants des disciplines scientifiques ; promouvoir la recherche en sciences de l'éducation ; préparer à tout autre diplôme, en cas de besoin.

Le tableau 15 présente les institutions de formation avec leur date d'ouverture et les formations dispensées.

Tableau 15. Liste des institutions de formation initiale pour le premier cycle du secondaire

Nom de l'institution	Année d'ouverture	Formations dispensées	Effectif global (2019-2020)	Nombre d'enseignants formés (2019-2020)
ENSK	1996	CAP-CEG CAET ³⁸ CAPES ³⁹ CAPET ⁴⁰ CA-CPES	4 070	2 923
IDS	2007	CAP-CEG CAPES	2 091	668

Pour Kyelem et Barro (2007), l'ENSK et l'IDS ont été fondés pour répondre à une préoccupation essentielle : renforcer les capacités du personnel d'enseignement et d'encadrement à travers une augmentation sensible des ressources humaines et améliorer leur qualité par une formation systématique. La mise sur pied de ces institutions de formation initiale est donc le fruit d'une réflexion soutenue autour du concept de compétence professionnelle, de critères d'évaluation et de promotion, et de stratégies de formation pour l'acquisition de compétences nouvelles. Ces auteurs assignent deux finalités à la formation initiale du personnel enseignant du postprimaire et du secondaire :

- faire acquérir des connaissances pédagogiques et didactiques à l'enseignant afin qu'il soit capable de planifier les activités d'apprentissage et d'être un professionnel de l'enseignement de sa discipline ;
- faire de l'enseignant un agent de développement, un éducateur et un conseiller.

38. Certificat d'aptitude à l'enseignement technique

39. Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire

40. Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique



Figure 5. Répartition territoriale des institutions de formation initiale

Ainsi, au Burkina Faso, il demeure aujourd'hui deux écoles chargées de la formation initiale du personnel enseignant de l'enseignement secondaire : l'ENSK à Koudougou et l'IDS à Ouagadougou. Ces deux institutions viennent d'être fusionnées et formeront désormais une seule entité : l'École normale supérieure (ENS). Les statuts de cette nouvelle institution sont en cours d'élaboration. En attendant de disposer des textes fondateurs de l'ENS, nous présentons les données collectées à l'ENSK et à l'IDS. Ces données présentent les situations réelles de ces deux ex-écoles de formation qui, à notre avis, ne connaîtront pas de changements systématiques et fondamentaux, même avec la mise en place de la nouvelle institution.

4.1.1 Accès aux ressources numériques à l'ENSK et à l'IDS

D'après les données collectées par questionnaire auprès des directeurs généraux de l'ENSK et de l'IDS, il existe des installations de connexion à Internet dans ces institutions, mais avec un faible débit.

Tableau 16. Caractérisation des ressources informatiques à l'IDS et à l'ENSK

École	Nombre d'ordinateurs à la disposition des étudiants	Âge du parc informatique	Présence d'un laboratoire informatique formel	Accès à Internet dans le laboratoire	Accès à Internet sans fil dans l'établissement
IDS	50	8 ans	Oui	Oui	Oui
ENSK	30	1 an	Oui	Non	Oui

Pour adresser les défis relatifs aux technologies de l'information et de la communication (TIC), les répondants suggèrent de prendre les mesures suivantes :

- améliorer la qualité de la connexion Internet et des équipements ;
- renforcer les capacités d'utilisation des TIC des enseignants et des administrateurs.

4.2 Durée et modalités de la formation initiale

La formation initiale du personnel enseignant du premier cycle du secondaire dure 18 mois et elle est sanctionnée par un titre de qualification professionnelle : CAP-CEG ou CAET pour les professeurs du postprimaire et CAPES ou CAPET pour les professeurs du secondaire.

La formation initiale, qui dure 2 ans à l'ENSK et 4 ans à l'IDS, comporte deux phases :

- Une phase théorique qui s'étend sur 1 année académique à l'ENSK et 3 années académiques à l'IDS : cette phase comportant des modules de renforcement disciplinaire et des sciences de l'éducation se termine par des évaluations d'admissibilité.
- Une phase pratique en milieu professionnel où l'élève-professeur admissible à l'issue de la phase théorique est mis en position de stage dans un établissement public durant 1 année académique. Ces stagiaires sont titulaires de cours, en raison du déficit récurrent de professeurs, notamment dans les disciplines scientifiques.

La dernière année de formation est sanctionnée par un examen pratique.

Pour ce qui est du volet formation du personnel enseignant des lycées et collèges ainsi que des diplômes, l'ENSK délivre les titres suivants au niveau professorat :

- certificat d'aptitude au professorat des collèges d'enseignement général (CAP-CEG) ;
- certificat d'aptitude à l'enseignement technique (CAET) ;
- certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) ;
- certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET).

En cas de réussite de l'examen pratique, le stagiaire est déclaré titulaire d'un certificat de qualification professionnelle : le CAP-CEG pour les professeurs du postprimaire et le CAPES pour les professeurs du secondaire. Ce titre de qualification certifie que le nouvel enseignant a les compétences professionnelles nécessaires et l'autorise officiellement à exercer le métier.

Avec la réforme en cours, la durée de la formation passera à 24 mois, y compris les vacances et les congés scolaires, soit 10 mois de cours théoriques et 9 mois de stage pratique. Le diplôme de fin de formation sera le CAPES ou le CAPET ou bien tout autre diplôme reconnu équivalent, aussi bien pour le postprimaire que pour le secondaire.

4.3 Programmes de formation initiale

Les programmes de formation initiale sont structurés différemment dans les deux écoles.

À l'IDS, les contenus des programmes sont organisés par unités d'enseignement (UE) disciplinaires, par UE de capacité professionnelle et par UE d'environnement. Les UE disciplinaires sont composées des mathématiques et des sciences de la vie et de la Terre (SVT) (pour la filière mathématiques-SVT) ou de la physique et de la chimie (pour la filière mathématiques-physique-chimie). Les UE de capacité professionnelle portent sur la pédagogie (pédagogie générale, psychopédagogie), la mesure et l'évaluation et la didactique. Les UE d'environnement comprennent l'informatique et les langues (anglais, technique d'expression écrite et orale). Le tableau 17 présente les programmes des deux filières existantes à l'IDS. Les programmes de formation s'étalent sur 6 semestres d'un volume horaire de 600 heures chacun (voir en annexe les programmes détaillés).

Tableau 17. Programmes de formation des professeurs du premier cycle du secondaire à l'IDS, 2020-2021

Ensemble de cours	Titre du cours	Type d'UE	Professeur au CEG (postprimaire)					
			Nombre d'heures sur 4 ans					
			S1	S2	S3	S4	S5	S6
Filière mathématiques-physique-chimie								
Cours disciplinaire	Mathématiques	Discipline	180	220	200	200	80	00
	Physique	Discipline	250	130	240	200	40	00
	Chimie	Discipline	90	130	40	120	40	00
Capacité professionnelle	Pédagogie	Éducation	40	60	40	80	00	120
	Mesure et évaluation	Éducation	00	00	80	00	00	00
	Didactique de la physique-chimie	Éducation	00	00	00	00	140	320
	Didactique des mathématiques	Éducation	00	00	00	00	300	160
Cours d'environnement	Informatique	Culture	40	00	00	00	00	00
	Langues	Culture	00	60	00	00	00	00
Filière mathématiques-SVT								
Cours disciplinaire	SVT	Discipline	280	260	280	320	90	00
	Mathématiques	Discipline	180	220	200	200	80	00
Capacité professionnelle	Pédagogie	Éducation	40	60	120	80	00	120
	Didactique SVT	Éducation	00	00	00	00	130	220
	Didactique des mathématiques	Éducation	00	00	00	00	300	160
Cours d'environnement	Chimie	Culture	30	00	00	00	00	00
	Informatique	Culture	40	00	00	00	00	00
	Langues	Culture	00	60	00	00	00	00
Formation en milieu professionnel (phase pratique)	Stage de terrain en responsabilité dans un CEG avec suivi pédagogique et examen de fin de formation	Stage						

Source : Curricula CAP-CEG, IDS 2020-2021

Pour ce qui est de l'ENSK, les contenus des programmes d'enseignement général pour les professeurs du premier cycle du secondaire (postprimaire), mis en œuvre en 2020-2021, sont organisés en disciplines d'orientation et en disciplines de soutien. Les disciplines d'orientation regroupent les matières de communication pédagogique, de pédagogie générale, de psychopédagogie, de mesure et évaluation, d'éducation et société ainsi que les cours disciplinaires et la didactique des disciplines. Les disciplines de soutien sont relatives à la connaissance du système éducatif, à la technologie de l'éducation et aux TIC.

Le tableau 18 donne un aperçu du programme d'enseignement général du postprimaire.

Tableau 18. Programme de l'enseignement général

Ensemble de cours	Titre du cours	Type d'UE	Professeur au CEG (postprimaire)
			Nombre d'heures sur 2 ans
Disciplines d'orientation	Communication pédagogique	Éducation	48 h
	Pédagogie générale	Éducation	48 h
	Psychopédagogie	Éducation	48 h
	Mesure et évaluation	Éducation	48 h
	Éducation et société	Éducation	48 h
Cours disciplinaires	Français-Anglais	Discipline	144 h
	Français-Histoire-Géographie	Discipline	144 h
	Mathématiques-SVT	Discipline	144 h
	Mathématiques-Sciences physiques	Discipline	144 h
Didactique des disciplines	Français	Éducation	72 h
	Anglais	Éducation	72 h
	Histoire-Géographie	Éducation	72 h
	Mathématiques	Éducation	72 h
	SVT	Éducation	72 h
	Sciences physiques	Éducation	72 h
Disciplines de soutien	Connaissance du système éducatif	Culture	60 h
	Technologie de l'éducation	Culture	24 h
	Initiation aux TICE ⁴¹	Culture	24 h
Formation en milieu professionnel (phase pratique)	Stage de terrain en responsabilité dans un CEG avec suivi pédagogique et examen de fin de formation	Stage	720 h

Source : Programme de formation de la filière CAP-CEG, ENSK 2020-2021

Concernant l'éducation physique et sportive (EPS), les programmes sont organisés par UE réparties sur 6 semestres d'un volume horaire de 360 heures chacun. Les UE portent sur des disciplines majeures (p. ex. athlétisme, gymnastique, sports collectifs, sports de combat, natation, anatomie descriptive, physiologie générale, anatomie fonctionnelle) et sur des disciplines mineures (p. ex. histoire des activités physiques et sportives, psychologie générale, sociologie générale, psychologie du sport, sociologie du sport, activités physiques éducatives, psychopédagogie, communication, technologie de l'éducation).

4.3.1 Intégration des TIC dans les programmes de formation initiale à l'ENSK et à l'IDS

La prise en compte des TIC dans les programmes de formation initiale ainsi que dans les pratiques des formateurs est une réalité. En effet, les programmes de l'IDS et de l'ENSK accordent respectivement 40 et 24 heures de formation en TIC aux stagiaires (voir les tableaux 17 et 18). Cependant, les entretiens réalisés avec les formateurs ont révélé le problème de l'insuffisance et de la désuétude du matériel informatique à l'ENSK, d'où le recours aux appareils personnels des stagiaires et des formateurs pour la conduite des cours en TIC. Par ailleurs, le manque de vidéoprojecteurs et de connexion Internet ne favorise pas l'enseignement en salle de classe ni la pratique du micro-enseignement. Pourtant, de nombreux formateurs ont bénéficié d'une formation à l'utilisation des TIC aussi bien pour la conception des cours que l'enseignement en classe.

41. TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

4.3.2 Intégration d'enjeux liés au genre, à l'environnement et à l'inclusion

Tout comme dans les directions régionales de l'Institut national de formation des personnels de l'éducation (DRINFPE), à l'IDS et à l'ENSK, les questions liées au genre, à l'environnement, à l'éducation inclusive et à bien d'autres thèmes qualifiés d'émergents sont prises en compte dans des matières d'accueil comme la pédagogie et la didactique ou constituent des modules à part entière ou bien sont abordées de façon occasionnelle à travers l'étude de certaines thématiques. Nous faisons ce constat à partir d'une analyse des programmes, mais aussi à travers les propos que nous avons recueillis auprès des formateurs lors des entretiens.

4.4 Formateurs du personnel enseignant

Les formateurs communs aux deux écoles sont les enseignants-chercheurs, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire. En plus de ces deux catégories de formateurs, l'ENSK s'appuie sur son personnel ayant les profils suivants : inspecteurs de l'enseignement du premier degré (IEPD), conseillers pédagogiques itinérants (CPI) et conseillers d'éducation. Les formateurs sont soit des permanents, soit des vacataires, comme le précise le tableau 19.

Tableau 19. Caractéristiques du personnel formateur pour le postprimaire en 2020

École	Statut	Permanents	Vacataires	Total
IDS		52	20	72
ENSK		104	95	199

4.4.1 Matériel de formation conçu par le personnel formateur

Selon les données de terrain recueillies, l'ENSK et l'IDS disposent de plans de cours mis à la disposition des formateurs. Cependant, s'agissant de l'élaboration des contenus, il n'existe pas de dispositif permettant aux différents responsables de vérifier la conformité de ces contenus avec les programmes.

4.4.2 Compétences TIC du personnel formateur

Les formateurs disent avoir développé des compétences en TIC leur permettant d'accomplir ce qui suit :

- concevoir les cours ;
- présenter les cours en PowerPoint ;
- rechercher des ressources documentaires sur Internet ;
- utiliser les TIC pour l'encadrement des mémoires.

S'il existe effectivement un grand engouement pour l'utilisation des TIC, d'aucuns pensent qu'il est nécessaire de renforcer leurs capacités.

4.5 Enjeux liés à la formation initiale

à l'ENSK et à l'IDS

Nous aborderons ici surtout les problèmes touchant la formation initiale qui ont été évoqués dans les deux institutions ainsi que les propositions de solutions formulées par les différents acteurs.

Les formateurs de ces deux institutions ont mis en évidence les problèmes suivants :

- insuffisance des infrastructures entraînant le retard d'exécution des programmes ;
- mauvaise qualité des infrastructures ;
- conduite simultanée des cours théoriques, du suivi des stagiaires sur le terrain et de leur certification ;
- insuffisance de la logistique pour le suivi des stagiaires placés en stage dans les collèges et lycées ;
- absence d'écoles annexes ou d'écoles d'application pour les travaux dirigés ;
- effectif élevé des stagiaires ;
- arrivée tardive des stagiaires ;
- absence de matériel didactique et informatique ;
- inadéquation de l'effectif des formateurs au regard de l'effectif des stagiaires ;
- inadaptation et mauvaise qualité des équipements ;
- non-prise en compte des thèmes émergents dans toutes les filières ;
- inexistance de laboratoire ou d'atelier ;
- inadaptation de certains programmes aux profils de sortie attendus.

Pour remédier à cette multitude de problèmes évoqués, des propositions de résolution ont été faites :

- mettre en place des infrastructures dignes d'une école de formation professionnelle ;
- donner plus d'importance à la pratique en créant des écoles annexes et des écoles d'application ;
- relire les programmes pour prendre en compte des thèmes tels que le développement durable, le climat, la justice et la question de l'homosexualité ;
- aménager les infrastructures pour prendre en compte les stagiaires vivant avec un handicap ;
- prendre en compte les thèmes émergents dans toutes les filières ;
- renouveler les équipements pour les adapter à l'évolution technologique ;
- recruter des formateurs permanents en nombre suffisant pour réduire l'intervention des vacataires ;
- renforcer les capacités des enseignants pour rendre leur intervention plus efficace ;
- revoir les programmes de formation pour les adapter aux profils de sortie attendus ;
- opter pour une formation en alternance.

Conclusion de la section

Au Burkina Faso, la formation initiale des enseignants du premier cycle du secondaire se déroule dans deux institutions : l'IDS et l'ENSK. Ces deux institutions viennent d'être fusionnées pour ne former qu'une seule entité : l'ENS.

L'IDS est la seule des deux institutions qui dispose d'infrastructures et d'équipements adéquats à la formation des stagiaires. En revanche, à l'ENSK, les problèmes d'infrastructures et d'équipements se posent avec acuité. Les conséquences de cette situation sont les retards d'exécution des programmes et la qualité peu satisfaisante de la formation, comme l'ont souligné les formateurs lors des entretiens.

Section 5

Formation continue du personnel enseignant

5.1 Dispositif d'encadrement pédagogique de proximité

Au Burkina Faso, la formation continue des enseignants du primaire et du secondaire relève actuellement des attributions de la direction générale de l'Encadrement pédagogique, de la Formation initiale et continue (DGEPPIC) qui en assure la mise en œuvre, en collaboration avec les structures déconcentrées ou avec des personnes-ressources désignées par elle. La formation continue des enseignants du primaire et du secondaire s'effectue à travers des cadres et espaces créés à cet effet.

5.1.1 Cadres et espaces de formation continue des enseignants du primaire et du secondaire

Les cadres et espaces de formation continue des enseignants du primaire et du secondaire comprennent les stages de recyclage et de formation, les conférences pédagogiques annuelles des enseignants (CPAE), les groupes d'animation pédagogique (GAP), la préparation du personnel enseignant aux examens professionnels, les visites de classe, le conseil d'enseignement par discipline, les journées pédagogiques, la quinzaine critique, les universités d'été et la formation à distance.

Parallèlement à ces cadres et espaces de formation continue, des possibilités sont offertes aux enseignants de se former à distance à travers des émissions radiodiffusées, des devoirs traités à distance et l'abonnement à une revue pédagogique dénommée Action - Réflexion - Culture (ARC).

Stages de recyclage et de formation

Les stages de recyclage sont des séances de formation qui réunissent le personnel enseignant ou les directeurs d'écoles d'une circonscription donnée, généralement en début d'année scolaire, sous la responsabilité des encadreurs pédagogiques. Les stages de recyclage ont lieu 1 ou 2 fois par an et durent de 2 à 3 jours.

Depuis quelques années, les sessions de stages de recyclage sont quasi inexistantes, du fait du refus du personnel enseignant d'y participer sans une prise en charge financière.

Conférences pédagogiques

La conférence pédagogique annuelle du personnel enseignant dans l'enseignement primaire est instituée par l'arrêté n° 2008-0084/MEBA/DGEB/DDEB du 30 juin 2008. Une fois par an, cette conférence regroupe tout le personnel enseignant d'une même circonscription d'éducation de base (CEB) autour d'un thème commun pendant 4 à 5 jours. L'historique des conférences pédagogiques remonte aux années 1970.

Au postprimaire et au secondaire, les conférences suivantes ont existé : la conférence des proviseurs et directeurs des lycées et collèges (CPDLC), la conférence annuelle des inspecteurs de l'enseignement secondaire (CAIES), la conférence annuelle des conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire (CACPES), la conférence annuelle de l'enseignement secondaire (CAES), et la conférence annuelle des encadreurs pédagogiques de l'enseignement secondaire (CAEPES).

L'organisation de ces conférences pédagogiques est confrontée à des difficultés telles que le manque de locaux appropriés pour accueillir les rencontres, l'insuffisance de la prise en charge financière des participants, l'effectif très élevé d'enseignants dans certaines CEB, l'absence d'un dispositif de suivi-évaluation du réinvestissement des acquis, et le peu d'intérêt accordé par les enseignants à ce cadre de formation continue.

Il est donc nécessaire de repenser l'organisation des conférences pédagogiques en raison des enjeux de pérennité et d'efficacité de ces cadres de formation continue.

Groupe d'animation pédagogique

Les groupes d'animation pédagogique (GAP) existent depuis les années 1970 et ont constitué les principaux dispositifs de formation continue du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso. Au départ laissés à l'initiative du personnel enseignant et des inspections de l'enseignement primaire, ces cadres de formation continue ont été formalisés par plusieurs arrêtés, dont le plus récent est l'arrêté n° 2008-0083/MEBA/SG/DDEB du 30 juin 2008 qui en donne la définition suivante : « Le groupe d'animation pédagogique est un cadre de formation continue, d'autoformation, d'échanges et d'information pour le personnel enseignant du primaire et des centres. Prévues pour être mensuelles, les rencontres se tiennent généralement huit fois par an. »

Toutefois, le financement de la participation aux GAP a entraîné d'énormes difficultés liées à la gestion et au boycottage, qui ont finalement conduit à la suspension de ces rencontres à partir de l'année 2013-2014. Pourtant, les GAP ont été une véritable école de formation continue des enseignants du primaire, et plus particulièrement des enseignants débutants.

Au postprimaire et au secondaire, les GAP sont institués par l'arrêté n° 2011-506/MESS/SG/DGIFPE du 5 décembre 2011 portant réglementation de la formation continue du personnel enseignant de l'enseignement secondaire. Les GAP sont un cadre permanent de formation continue et sont animés par des enseignants sous la responsabilité d'un professeur animateur pédagogique (PAP). Chaque établissement ayant au moins 5 enseignants par discipline doit instituer un GAP. Lorsque le nombre d'enseignants par discipline est inférieur à 5, les enseignants sont regroupés par zone, par localité ou par établissement. Tout enseignant est membre d'office d'un GAP de sa discipline dans l'établissement, la zone ou la localité, et sa participation à un GAP est obligatoire.

Préparation aux examens professionnels

La préparation aux examens professionnels comprend des séances de formation organisées par les encadreurs pédagogiques à l'intention du personnel enseignant candidat aux examens professionnels du certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) ou du certificat d'aptitude professionnelle (CAP), en vue d'aider les enseignants à réussir les épreuves écrites, pratiques et orales. La préparation aux épreuves écrites se focalise sur des sujets de pédagogie générale et de pédagogie appliquée. Pour ce qui est de la préparation aux épreuves pratiques, les candidats admissibles s'entraînent à présenter des leçons portant sur le français, le calcul, les disciplines d'éveil, l'éducation civique et morale, et l'éducation physique et sportive. Quant à la préparation aux épreuves orales, elle concerne la législation scolaire, l'analyse d'un plan d'amélioration individuel et l'examen d'un cahier d'élève.

Visites de classe

La visite de classe est une séance d'assistance pédagogique menée par un encadreur pédagogique lors de la pratique de classe d'un enseignant. C'est une tâche d'encadrement pédagogique qui consiste à observer et à analyser une séquence d'enseignement/apprentissage et à s'entretenir ensuite avec l'enseignant ayant présenté cette séquence.

Dans l'enseignement primaire, la visite de classe consiste essentiellement pour les directeurs d'école et les encadreurs pédagogiques à suivre la mise en œuvre des plans d'amélioration.

Dans l'enseignement postprimaire et secondaire, la visite de classe est le passage d'un encadreur pédagogique dans une classe donnée pour observer et apprécier la prestation d'un enseignant.

Les visites de classe permettent à l'équipe de l'encadrement pédagogique de se rendre dans les classes sur le terrain, pour observer de visu le travail qui y est fait, et apporter sur place aux enseignants la formation nécessaire. Une visite de classe a donc une visée formative.

Conseil d'enseignement par discipline

Cadre régi par l'arrêté n° 2018-318/MENA/SG/DGEFG du 26 septembre 2018 portant réglementation du fonctionnement des établissements publics d'enseignement postprimaire et secondaire en son article 51, le conseil d'enseignement regroupe les professeurs du postprimaire et du secondaire d'une même discipline et d'un même établissement. Au sein de ce groupe, les professeurs abordent périodiquement les questions relatives à l'enseignement d'une discipline donnée. De ce fait, le conseil permet l'échange d'expériences et d'orientations, notamment pour les nouveaux enseignants. Le conseil peut solliciter la présence d'un encadreur pédagogique.

Journées pédagogiques

Les journées pédagogiques (JP) sont un dispositif de formation de proximité qui permet de satisfaire les besoins de formation dans un contexte d'insuffisance de moyens financiers et logistiques. À l'image des GAP, les JP sont l'occasion pour les professeurs de plusieurs localités voisines de se retrouver autour d'un PAP pour discuter de problèmes communs liés à l'enseignement-apprentissage d'une discipline. Les JP se déroulent une fois par an sur plusieurs jours.

Quinzaine critique

La quinzaine critique est une rencontre du personnel enseignant d'une école qui se tient tous les 15 jours au sein de l'établissement. Présidée par le directeur, elle a pour objet de faire le bilan des activités pédagogiques menées dans le cadre de la mise en œuvre des plans d'amélioration collectifs (PAC) et des plans d'amélioration individuels (PAI). Les participants analysent les résultats obtenus, synthétisent les insuffisances, échangent les bonnes pratiques et définissent de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage à appliquer pour la quinzaine à venir.

Universités d'été

Les universités d'été, auxquelles participent des enseignants et des encadreurs pédagogiques, sont organisées pendant les vacances scolaires par l'École normale supérieure de Koudougou (ENSK) et l'Institut des sciences (IDS).

Formation à distance

Dans l'enseignement primaire, les cadres de formation à distance offerts aux enseignants pour s'informer et se former sont les émissions radiodiffusées, les épreuves traitées par correspondance et les publications de la revue pédagogique ARC.

Le début des émissions radiodiffusées ou des radios scolaires date de la rentrée 1967-1968, avec comme émission « Le bain sonore » de la méthode « Pour parler français (PPF) ». Bien que « Le bain sonore »

n'existe plus, il a été instauré l'émission « Les éducateurs à l'écoute », diffusée sur radio Burkina, dans le souci de contribuer à la formation continue des enseignants.

Outre la radio scolaire, un dispositif de préparation des candidats aux épreuves écrites, pratiques et orales des examens et concours professionnels a été mis en place à partir des années 1970 par l'Institut national de l'éducation (INE). Par ailleurs, les corrigés types et les meilleurs devoirs des candidats étaient publiés dans la revue ARC, dont le premier numéro est paru en novembre 1968.

Dans l'enseignement secondaire, la première expérimentation de la formation à distance date de 2002 et a concerné deux modules qui portaient sur l'expression écrite. En 2005-2006, la formation à distance s'est généralisée aux professeurs de français, avec une priorité accordée aux enseignants n'ayant pas reçu de formation pédagogique initiale.

5.2 Principales initiatives de formation continue soutenues par des PTF internationaux

Les principales initiatives de formation continue soutenues par les partenaires techniques et financiers (PTF) sont des séances de formation basées sur les dispositifs Observation des pratiques enseignantes en relation avec les apprentissages (OPERA) et Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), projets développés avec l'appui de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et le programme « APPRENDRE ».

Le programme de recherche OPERA avait pour objectif d'observer les pratiques enseignantes en Afrique subsaharienne, notamment au Burkina Faso, pour aider à concevoir des dispositifs contextualisés de formation professionnalisante des enseignants et, in fine, pour améliorer et rendre plus efficaces les dispositifs de formation et d'encadrement pédagogique des maîtres, et pour renforcer leurs capacités et celles des acteurs responsables de l'encadrement pédagogique.

Le programme OPERA s'intéressait à la réalité des pratiques enseignantes telles qu'elles existent dans les classes des écoles primaires, afin d'observer et d'analyser celles-ci et d'en comprendre les caractéristiques et le fonctionnement. Les résultats obtenus ont permis de concevoir des livrets qui servent à la formation des enseignants et des encadreurs pédagogiques. Dans le cadre de ce projet, plusieurs séances de formation sont financées par l'AUF à travers le projet « APPRENDRE ».

L'IFADEM a été adoptée au Burkina Faso en 2016 par le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA), en partenariat avec l'AUF et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Les autorités burkinabè ont pris l'engagement d'étendre cette initiative initialement conçue pour les enseignants du primaire à ceux du postprimaire. Un comité national assisté d'un secrétariat exécutif a coordonné l'expérimentation à l'échelle nationale. Et à l'échelle régionale (deux régions étaient concernées), l'opérationnalisation du projet a été assurée par des comités régionaux.

La formation s'est faite en mode hybride, combinant un dispositif à distance intégrant les technologies de l'information et de la communication (TIC) et des séances en présentiel. Le dispositif de formation mis en place a permis aux enseignants de se former tout en restant à leur poste de travail. Le principe pédagogique du dispositif est l'autoformation assistée par des tuteurs, d'où son caractère hybride. Cette formation a concerné environ 2 000 enseignants, dont près de 1 800 enseignants du primaire et 200 enseignants du postprimaire, dans les deux régions pilotes. Ont également bénéficié d'une formation 270 directeurs d'écoles et 30 chefs d'établissements secondaires ayant des enseignants formés par l'IFADEM.

Les résultats de l'évaluation s'étant avérés très satisfaisants (98 % de réussite), les autorités du ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN) envisagent la généralisation de ce dispositif de formation.

Plusieurs autres activités de formation sont financées par les PTF, notamment les suivantes :

- approche « Étude de leçons » dispensée par l'Agence de Coopération Internationale Japonaise (JICA, depuis son acronyme en anglais) à 35 chefs de circonscription d'éducation de base (CCEB) ;
- appui psychosocial (APS) pour 264 enseignants et 300 encadreurs de l'amélioration de la vie scolaire ;
- prise en charge psychosociale et éducation à la paix pour 425 enseignants ;
- approche « École de qualité amie des enfants (EQAmE) » et Safe School pour 7 650 acteurs (enseignants, encadreurs et communauté) ;
- utilisation des programmes de l'éducation en situation d'urgence (ESU) pour 618 enseignants et encadreurs pédagogiques ;
- université d'été pour 205 enseignants de mathématiques ;
- éducation sensible aux conflits pour 5 000 enseignants des régions affectées par l'insécurité ;
- prévention de l'extrémisme violent dispensée par l'UNICEF⁴² pour 30 encadreurs pédagogiques du préscolaire, du primaire, du postprimaire et du secondaire ;
- production et utilisation des outils didactiques et pédagogiques produits dans le cadre du programme « APPRENDRE » par l'Agence française de développement (AFD) pour 39 formateurs des ex-Écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) ;
- pratique harmonisée de l'enseignement de l'oral (français, anglais et allemand) pour 70 encadreurs pédagogiques ;
- ateliers et journées pédagogiques par le Projet d'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation (PAAQE) pour les enseignants et encadreurs pédagogiques de 6 des 13 régions.

Dans le contexte de la crise sanitaire aggravée par l'insécurité, le MENAPLN a entrepris de mettre en œuvre un plan de riposte pour la continuité éducative. À cet effet, 150 agents de tous les ordres d'enseignement ont été formés à la production-scénarisation de cours dans les différentes disciplines au programme. Cette activité marque le début de la mise en place du dispositif d'enseignement en ligne ou de la mise à disposition de ressources pédagogiques sur la plateforme Faso e-éducation.

Tirant leçon des conséquences des crises sécuritaires et sanitaires, l'on considère désormais l'enseignement à distance comme une alternative pédagogique incontournable. C'est pourquoi il a été établi un protocole expérimental pour encadrer l'introduction progressive des TIC dans les établissements d'enseignement et de formation.

Conclusion de la sous-section

La formation continue prend le relais de la formation initiale pour compléter, améliorer et ajuster les apprentissages au regard des conditions concrètes du terrain auxquelles sont confrontés les enseignants. La formation continue comprend non seulement les formations dispensées dans des cadres formels par les encadreurs pédagogiques (p. ex. séminaires, ateliers, visites de classe, journées pédagogiques), mais aussi celles qui se déroulent de façon informelle (p. ex. mutualisation des ressources avec les pairs, lectures personnelles, recherches sur Internet). Il s'agit de toutes les formations suivies ou initiées par le personnel enseignant pour acquérir des connaissances nouvelles ou renforcer celles déjà acquises dans le cadre de sa formation initiale ou de sa profession.

Cependant, le manque d'efficacité des cadres formels existants a été relevé par Sawadogo (2007), qui pointe du doigt les difficultés liées à la faible participation du personnel enseignant et à l'insuffisance de compétences des directeurs d'écoles pour l'encadrement de proximité. L'auteur évoque par ailleurs l'insuffisance et l'inaccessibilité des documents pédagogiques, ce qui ne facilite pas l'autoformation.

C'est conscient de cette réalité que le MENAPLN a inscrit la stratégie de formation continue du personnel de l'éducation de base comme une priorité. À ce sujet, le MENAPLN a élaboré en mars 2019 une stratégie intégrée de formation continue couvrant la période 2019-2030, déclinée en trois axes stratégiques :

1. l'accroissement de l'accès à la formation continue ;
2. l'amélioration de la qualité de la formation continue ;
3. l'amélioration de la gouvernance de la formation continue.

Les principes directeurs de cette stratégie sont la gestion axée sur les résultats, la gouvernance démocratique du secteur de la formation continue, l'intégration de la formation continue dans une vision holistique, la prise en compte de la formation continue comme un droit et un devoir, l'intégration des innovations pédagogiques dans la mise en œuvre de la formation continue, et la mutualisation des ressources internes et externes au profit de la formation continue.

Pour réussir cette stratégie intégrée de formation continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques (SIFCEEP), il est préconisé la mise en œuvre effective d'actions et de mesures détaillées dans les différents plans d'action triennaux (PAT) d'un budget global estimé à 6 453 233 000 FCFA, dans une synergie partenariale avec tous les intervenants, notamment l'État, les PTF et les partenaires sociaux.

Conclusion et recommandations

S'il est vrai que des forces se dégagent de l'état des lieux des institutions et programmes de formation initiale du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire, et des principales initiatives de formation continue au Burkina Faso, celui-ci met aussi en évidence des faiblesses concernant la structuration du système éducatif, les infrastructures et équipements matériels et informatiques, les programmes de formation, la politique de recrutement des enseignants, les profils des formateurs, la politique linguistique et le renforcement des capacités des différents acteurs.

La vision holistique du système éducatif, avec des passerelles entre les différents ordres et catégories d'enseignement et avec la formation technique et professionnelle, présente des avantages en matière d'accès et de maintien des élèves et apprenants. L'accroissement de l'accès à tous les niveaux d'enseignement en est une preuve, même si quelques goulots d'étranglement existent. En 2019-2020, l'éducation nationale compte un total de 64 055 salles de classe publiques, dont 525 au préscolaire, 49 730 au primaire et 13 800 au postprimaire et secondaire, y compris l'enseignement et la formation technique et professionnelle. En rapportant ces données aux effectifs scolaires qui sont de 124 006 élèves pour le préscolaire, 3 240 347 pour le primaire, 1 049 792 pour le postprimaire et 311 422 pour le secondaire, on obtient des ratios élèves/classe de respectivement 47, 50, 60 et 47⁴³. Ces ratios respectent les normes prescrites.

Développer les infrastructures avec des équipements conséquents ainsi que la formation des enseignants permettrait d'améliorer davantage les différents indicateurs.

En matière d'infrastructures et d'équipements matériels et informatiques des écoles de formation initiale, d'énormes efforts sont accomplis, notamment dans les directions régionales de l'Institut national de formation des personnels de l'éducation (DRINFPE) et l'Institut des sciences (IDS) où les infrastructures sont pour la plupart satisfaisantes. Concernant l'École normale supérieure de Koudougou (ENSK), il apparaît nécessaire de réaliser des infrastructures adéquates sur un site hors de l'Université Norbert Zongo, au regard du nombre des stagiaires et des profils formés.

Le véritable problème qui se pose pour toutes les écoles de formation initiale reste le manque d'équipements informatiques avec une connexion Internet de haut débit. Dans bien des cas, les parcs informatiques sont désuets et très insuffisants pour former les effectifs accueillis dans ces institutions. C'est ce qui justifie sans doute le recours aux appareils personnels des stagiaires pour leur formation en informatique à l'ENSK.

Pour une prise en compte effective des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les enseignements, l'État et les partenaires techniques et financiers (PTF) doivent redoubler d'efforts pour mettre en place les équipements appropriés.

Avec les réformes en cours, les programmes ont été revus dans les DRINFPE, mais pas à l'IDS ni à l'ENSK. Les programmes de formation initiale dans les DRINFPE sont élaborés dans une dynamique de l'intégration théorie-pratique pour répondre aux besoins socioéconomiques et culturels du Burkina Faso. C'est la raison pour laquelle l'organisation de la formation en cours de tronc commun réunissant les professeurs des écoles et les éducateurs de la petite enfance autour de certains modules est très

43. [Annuaire statistique 2019-2020 du préscolaire, du primaire et du postprimaire et secondaire](#)

appréciable, du fait que les différents niveaux ne doivent pas fonctionner en s'ignorant. Les programmes de l'IDS et de l'ENSK gagneraient à être revus pour être mis en cohérence et pour tenir compte de ces réalités avec des pratiques de formation favorisant la dimension d'apprentissage plutôt que la dimension d'enseignement. Pour éviter que les professeurs dispensent un enseignement de type frontal, il faut qu'ils soient formés dès les écoles de formation à la façon de faire apprendre à leurs élèves. Cela nécessite un renforcement des capacités des formateurs en matière de pratiques pédagogiques et d'utilisation des outils informatiques.

En ce qui concerne le recrutement des enseignants, le relèvement du niveau au baccalauréat (BAC) est très apprécié par les différents responsables et formateurs des DRINFPE, car les stagiaires ont ainsi de meilleures capacités de compréhension des contenus enseignés et de recherche personnelle. En outre, les profils d'entrée permettent de relever le niveau de qualification des enseignants, et partant, la qualité des enseignements/apprentissages. Le profil attendu des professeurs des écoles en fin de formation initiale est en adéquation avec les attributions décrites dans le décret n° 2020-0245/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID du 30 mars 2020 portant adoption du statut particulier du métier éducation, formation et promotion de l'emploi.

Cependant, les données recueillies soulignent la faiblesse des stagiaires en expression écrite, situation due à la non-maîtrise des règles du français. De ce fait, il est suggéré de prendre en compte une épreuve de français dans le concours.

Les formateurs dans les DRINFPE sont les mêmes que ceux des ex-Écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP), la majorité d'entre eux ayant comme diplôme académique le plus élevé le brevet d'études du premier cycle (BEPC). Avec le relèvement du niveau des élèves-professeurs au BAC, certains des formateurs ont indiqué lors des entretiens qu'ils se heurtaient à quelques limites quant aux contenus académiques de certaines disciplines. Pour surmonter ces obstacles, ils disent recourir aux apports des stagiaires ayant reçu une formation universitaire dans la discipline concernée, en complément de leurs efforts personnels de recherche. En revanche, les formateurs disent n'éprouver aucune difficulté pour enseigner les contenus professionnels. C'est pourquoi il est suggéré de relever leur niveau académique en leur donnant la possibilité de suivre des cours dans des universités ou instituts de niveau supérieur sanctionnés par des diplômes.

Ces constatations sont intéressantes et montrent à quel point les formateurs sont déterminés à remplir leur rôle de manière satisfaisante. Nous pensons cependant que la formation dans les DRINFPE peut être soutenue par l'intervention d'enseignants universitaires en sciences de l'éducation pour certains contenus académiques et pour les approches pédagogiques.

L'intégration des langues nationales dans le programme et la formation aux métiers au sein des DRINFPE sont très appréciées. Les difficultés résident cependant dans leur mise en œuvre, avec la répartition des langues par école et l'absence de compétences internes pour assurer la formation aux langues et aux métiers. Pour ces contenus de formation, les DRINFPE sont obligées de recourir à un grand nombre de vacataires, ce qui résulte dans un coût élevé de formation. Former des formateurs permanents pour la prise en charge de ces contenus permettrait de réduire énormément les coûts.

De plus, dans le cadre de la promotion des langues nationales et en vue de l'expansion de l'enseignement bilingue, l'introduction des langues dans les programmes de l'IDS et de l'ENSK devient un impératif. Nous pensons que si l'enseignement bilingue peine à se généraliser, c'est en partie dû au manque de formation de certains enseignants qui n'en voient pas l'utilité.

Il est donc indispensable d'élaborer un document de promotion de l'éducation bilingue/multilingue prenant en compte tous les niveaux d'enseignement pour susciter une meilleure adhésion des acteurs.

En somme, afin que la formation initiale dans ces institutions atteigne pleinement ses objectifs, il est indispensable de renforcer les capacités des formateurs, d'équiper les écoles en matériel informatique conséquent, au regard du nombre de stagiaires formés, de créer des ateliers pour les travaux pratiques et d'opter pour une formation alternant théorie et pratique.

S'agissant de la formation continue, l'existence de cadres formels est bien indiquée. Cependant, au regard

des difficultés soulevées, une meilleure organisation de ces cadres de formation s'avère indispensable. En effet, proposer une formation continue en grands groupes (p. ex. conférences) n'est pas de nature à favoriser le développement continu des compétences chez les acteurs.

De notre point de vue, il vaut mieux privilégier des regroupements restreints autour de thématiques bien ciblées, avec des mécanismes de suivi de mise en œuvre des acquis de la formation. À l'exemple des formations organisées par la direction générale de l'encadrement pédagogique, de la formation initiale et continue (DGEPFIC) avec l'appui de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et de l'Agence française de développement (AFD) autour des outils Observation des pratiques enseignantes en relation avec les apprentissages (OPERA) et Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM).

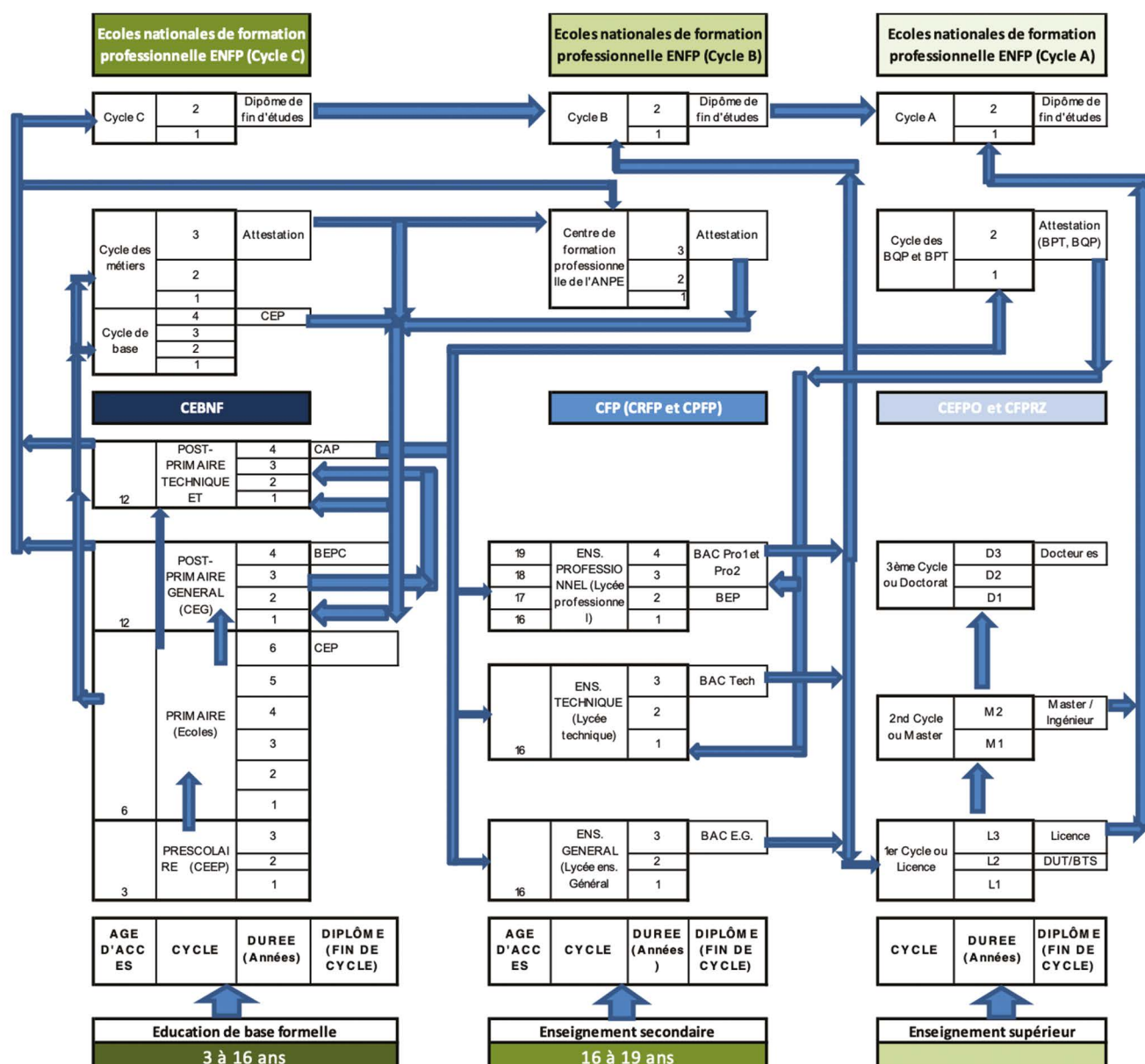
En fonction des attributions, les capacités professionnelles des acteurs doivent être améliorées pour que ceux-ci répondent mieux à ce qui est attendu d'eux, en prenant en compte les innovations. Ainsi, il faut renforcer les capacités des enseignants des écoles annexes et des maîtres-conseillers des écoles d'application dans les matières optionnelles telles que l'éducation inclusive et l'éducation bilingue.

Il est nécessaire de développer les capacités des formateurs dans toutes les écoles de formation en vue d'une utilisation effective de l'outil informatique dans les enseignements, d'une culture de la recherche et de l'autoformation, du développement de l'analyse des pratiques et de la réflexivité ainsi que de l'accompagnement à distance des stagiaires.

L'essentiel à retenir est que la qualité de l'éducation prend sa source dans la formation initiale et continue du personnel enseignant, un paradigme qui nécessite de dispenser une formation initiale de qualité aux futurs enseignants du primaire et du postprimaire, afin de les doter de compétences pratiques et nécessaires pour le terrain. En définitive, l'enseignant devrait être idéalement à la fois un praticien et un professionnel capable d'analyser sa pratique et d'y réfléchir pour continuer à s'améliorer. En d'autres termes, si la formation initiale est conçue pour une application future des compétences développées, la formation continue qui se déroule en cours de pratique professionnelle doit, elle, s'attacher à compléter la formation initiale pour actualiser les compétences en vue d'une application immédiate.

Annexes

Annexe 1 : Structuration du système éducatif réformé



Source : PSEF 2017-2030

Annexe 2 : Emplois du personnel enseignant du primaire, modalités d'accès et certification dans l'ancien dispositif

Emploi ou corps professionnel	Diplôme académique de recrutement	Formation	Mode de titularisation	Diplôme professionnel
Instituteur adjoint (IA)	BEPC ⁴⁴	Sans formation initiale N.B. : Emploi en voie de disparition	Au bout de 5 ans d'enseignement effectif, l'IA peut prendre part à l'examen du CEAP pour devenir IAC	Aucun
Instituteur adjoint certifié (IAC)	BEPC	2 cas possibles : • Formation de 9 ou 18 mois selon les promotions • Sans formation initiale, mais des formations continues et la réussite de l'examen du CEAP après 5 ans de pratique de classe en tant que IA	Dès la fin de la formation ou avec l'ancienneté requise	CEAP
Instituteur (I)	BAC	Sans formation initiale N.B. : Emploi en voie de disparition	Après 5 ans dans l'administration, dont 3 ans dans l'emploi d'instituteur, il peut subir les épreuves écrites, pratiques et orales du CAP pour devenir IC s'il est admis	Sans diplôme professionnel
Instituteur certifié (IC)	BEPC au moins en étant IAC ou bien I avec BAC	Formation continue sur le terrain	Après 5 ans au moins dans l'administration, dont 3 ans dans l'emploi d'IAC ou d'instituteur, en ayant réussi les épreuves écrites, pratiques et orales du CAP	CAP ou tout autre diplôme reconnu équivalent

Annexe 3 : Vue synthétique du programme des ENEP, de 2012 à 2019

MODULES	SOUS-MODULES	VOLUME HORAIRE
Pédagogie (280 h)	1 : Philosophie de l'éducation et pédagogie générale	140 h
	2 : Psychopédagogie	140 h
Didactique des disciplines (560 h)	1 : Didactique du français	100 h
	2 : Didactique de l'anglais	100 h
	3 : Didactique des mathématiques	100 h
	4 : Didactique des disciplines d'éveil à dominante scientifique	90 h
	5 : Didactique des disciplines d'éveil à dominante esthétique	40 h
	6 : Didactique de l'éducation physique et sportive	60 h
	7 : Didactique de la morale et de l'éducation civique	30 h
	8 : Didactique des activités pratiques de production	40 h
Enseignement bilingue et transcription des langues nationales (170 h)	1 : Généralités sur l'éducation bilingue	10 h
	2 : Transcription des langues nationales	90 h
	3 : Didactique des disciplines en enseignement bilingue	40 h
	4 : Activités spécifiques à l'éducation bilingue	30 h
Activités complémentaires (80 h)	1 : Initiation aux techniques de l'information et de la communication	30 h
	2 : Initiation à la recherche documentaire	20 h
	3 : Initiation à la correspondance administrative	30 h
TOTAL DU VOLUME HORAIRE		1 480 h

Annexe 4 : Programme détaillé de formation des professeurs des écoles

MODULES	SOUS-MODULES	CONTENU	VOLUME HORAIRE
PÉDAGOGIE	Pédagogie générale	Philosophie de l'éducation	100 h
		Organisation de l'école et de la classe	
		Discipline à l'école primaire	
		Méthodes, techniques et procédés d'éducation et d'enseignement	
		Pédagogie sensible au genre	
		Matériel didactique	
		Innovations pédagogiques	
		Évaluation des apprentissages scolaires	
		Approche d'encadrement pédagogique : plans d'amélioration	
		Recherche-action	
		Programmes du formel	
		Programmes du non formel	
		Éducation en situation d'urgence	
	Psychopédagogie	Notions de psychologie de l'enfant et de l'adolescent	80 h
		Développement psychomoteur	
		Développement intellectuel	
		Développement affectif	
		Psychologie de l'apprentissage	
		Psychologie sociale	
		Éducation inclusive	
DIDACTIQUE	Français	Généralités sur l'enseignement du français à l'école primaire	100 h
		Enseignement du langage, de l'expression orale et de l'élocution à l'école primaire	
		Enseignement de la lecture	
		Enseignement de l'écriture	
		Enseignement de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe	
		Enseignement du vocabulaire à l'école primaire	
		Enseignement de l'expression écrite à l'école primaire	
complémentaires (80 h)		1 : Initiation aux techniques de l'information et de la communication	80 h
		2 : Initiation à la recherche documentaire	
		3 : Initiation à la correspondance administrative	
	Mathématiques	Généralités sur l'enseignement des mathématiques à l'école primaire	160 h
		Enseignement des mathématiques et résolution de problème au CP	
		Enseignement des mathématiques et résolution de problème au CE et CM	
	Disciplines d'éveil		
	Dominante scientifique	Généralités sur les disciplines d'éveil	
		Généralités sur les disciplines d'éveil à dominante scientifique	
		Enseignement des exercices sensoriels au CP1	
		Enseignement des exercices d'observation au CP2	
		Enseignement des exercices d'observation au CE et CM	
		Enseignement de l'histoire	
		Enseignement de la géographie	
		Enseignement de l'étude du milieu	
	Dominante esthétique	Enseignement du dessin	
		Enseignement du chant	
		Enseignement de la poésie	
	Dominante sportive		

		Enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école	
	Éducation civique et morale		
		Enseignement de la morale	
		Enseignement de l'éducation civique/citoyenneté	
		Éducation à la paix/aux médias, etc.	
		Éducation environnementale	
	Activités pratiques de production et de culture		
		Notion de travail productif à l'école	
		Enseignement des activités pratiques de production, des activités artistiques et culturelles à l'école primaire	
ADMINISTRATION ET GESTION			80 h
	Législation scolaire	Textes règlementaires de l'éducation/enseignement primaire	
	Morale professionnelle	Morale professionnelle	
	Statistiques éducatives	Collecte, traitement et analyse des données scolaires	
	Management	Management et gestion des écoles primaires	
	Droit de la fonction publique	Droit de la fonction publique	
	Rédaction administrative	Initiation à la correspondance administrative	
ÉDUCATION BILINGUE			60 h
	Langues nationales	Transcription des langues nationales	
		Terminologie	
REMISE À NIVEAU			80 h
	Mathématiques	Mathématiques	
	Français	Français	
	Sciences de la vie et de la Terre	Sciences de la vie et de la Terre	
	Histoire et géographie	Histoire et géographie	
TECHNIQUE D'EXPRESSION ÉCRITE ORALE			40 h
	Technique d'expression écrite et orale	Technique d'expression orale	
		Règles d'usage du français	
		Techniques d'expression écrite	
		Résumé de texte/discussion	
		Dissertation pédagogique	
TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC)			20 h
	Initiation aux TIC		
		Traitement de texte	
		Tableur	
		Présentation	
		Internet	
		TICE ⁴⁷	
Total tronc commun			800 h
Matières optionnelles	LANGUE	Arabe	160 h
		Langue nationale	160 h
	FORMATION AUX MÉTIERS	Formation aux métiers	160 h
	ÉDUCATION INCLUSIVE	Éducation inclusive	160 h
TOTAL DU VOLUME HORAIRE ANNUEL GÉNÉRAL			960 h

44. Brevet d'études du premier cycle

45. Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique

46. Certificat d'aptitude pédagogique

47. TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

Annexe 5 : Programmes détaillés de formation des professeurs du premier cycle du secondaire de la filière mathématiques-physique-chimie, IDS en 2020-2021

Unités d'enseignement (UE)		Éléments constitutifs (EC)	Semestre	Crédits	VH	Coef. Intra.	Coef. Inter.
UE Disciplinaires	Physique	Mécanique du point matériel	S1	4,5	90	4,5	
		Électricité 1 : électrostatique et électrocinétique		4	80	4	
		Optique géométrique		4	80	4	
	Chimie	Chimie générale 1: thermochimie et équilibre chimique		4,5	90	4,5	
	Mathématiques	Algèbre 1		4	80	4	
		Histoire des mathématiques		1	20	1	
		Géométrie 1		4	80	4	
UE Capacité professionnelle	Pédagogie	Pédagogie générale 1		2	40	2	
UE Environnement	Informatique	Informatique		2	40	2	
		Sous total S1		30	600	30	
UE Disciplinaires	Physique	Électricité 2: magnétostatique et théorie cinétique des gaz	S2	4	80	4	
		Physique expérimentale 1		2,5	50	2,5	
	Chimie	Chimie générale 2 : structure de la matière		4	80	4	
		Chimie expérimentale 1		2,5	50	2,5	
	Mathématiques	Algèbre 2		3	60	3	
		Analyse 1		4	80	4	
		Géométrie 2		4	80	4	
UE Capacité professionnelle	Pédagogie	Psychopédagogie		3	60	3	
UE Environnement	Langues	Anglais		1,5	30	1,5	
		Technique d'expression écrite et orale		1,5	30	1,5	
		Sous total S2		30	600	30	
UE Disciplinaires	Physique	Électronique analogique	S3	4	80	4	
		Électromagnétisme		4	80	4	
		Thermodynamique physique		4	80	4	
	Chimie	Chimie minérale 1		2	40	2	
	Mathématiques	Algèbre 3		4	80	4	
		Algèbre 2		3	60	3	
		Arithmétique		3	60	3	
UE Capacité professionnelle	Pédagogie	Mesure et évaluation		4	80	4	
		Pédagogie générale 2		2	40	2	
		Sous total S3		30	600	30	

UE Disciplinaires	Physique	Mécanique du solide	S4	4	80	4	
		Mécanique quantique		3	60	3	
		Physique expérimentale 2		3	60	3	
	Chimie	Chimie organique		3	60	3	
		Chimie expérimentale 2		3	60	3	
	Mathématiques	Algèbre 4		4	80	4	
		Analyse 3		4	80	4	
		Statistique		2	40	2	
UE Capacité professionnelle	Pédagogie	Technologie de l'éducation		4	80	4	
		Sous total S4		30	600	30	
UE Disciplinaires	Physique	Mécanique des fluides	S5	2	40	2	
	Chimie	Chimie minérale 2		2	40	2	
	Mathématiques	Géométrie 3		4	80	4	
UE Capacité professionnelle	Didactique PC	Analyse des contenus des programmes d'enseignement		4	80	4	
		Généralités sur la didactique des sciences physiques		3	60	3	
	Didactique Math	Généralités sur la didactique des mathématiques		5	100	5	
		Préparation et conduite de leçons		6	120	6	
		Analyse des contenus		4	80	4	
		Sous total S5		30	600	30	
UE Capacité professionnelle	Didactique PC	Évaluation des apprentissages et autoévaluation de l'enseignant	S6	3	60	3	
		Préparation et conduite de leçons		5	100	5	
		Formation aux manipulations		3	60	3	
		Micro-enseignement		3	60	3	
		Méthodes et techniques d'enseignement		2	40	2	
	Pédagogie	Communication		3	60	3	
		Citoyenneté et législation scolaire		3	60	3	
	Didactique Math	Didactique 3/TP		5	100	5	
		Micro-enseignement		3	60	3	
		Sous total S6		30	600	30	

Annexe 6 : Programmes détaillés de formation des professeurs du premier cycle du secondaire de la filière mathématiques-sciences de la vie et de la Terre, IDS en 2020-2021

Unités d'enseignement (UE)		Éléments constitutifs (EC)	Semestre	Crédits	VH	Coef. Intra.	Coef. Inter.
UE Disciplinaires	Sciences de la vie et de la Terre	Biologie cellulaire	S1	3	60	3	
		Biologie végétale : plantes à fleurs		4	80	4	
		Biologie animale 1 : vertébrés		4	80	4	
		Génétique		3	60	3	
	Mathématiques	Algèbre 1		4	80	4	
		Histoire des mathématiques		1	20	1	
		Géométrie 1		4	80	4	
UE Capacité professionnelle	Pédagogie	Pédagogie générale 1		2	40	2	
UE Environnement		Physique		1,5	30	1,5	
		Chimie		1,5	30	1,5	
	Informatique	Informatique		2	40	2	
		Sous total S1		30	600	30	
UE Disciplinaires	Sciences de la vie et de la Terre	Biologie végétale : organes reproducteurs et reproduction des plantes à fleurs	S2	3	60	3	
		Physiologie végétale 1 : nutrition et catabolisme		3	60	3	
		Physiologie animale : grandes fonctions (reproduction, locomotion, nutrition, respiration et excrétion)		3,5	70	3,5	
		Géologie		3,5	70	3,5	
	Mathématiques	Algèbre 2		3	60	3	
		Analyse 1		4	80	4	
		Géométrie 2		4	80	4	
UE Capacité professionnelle	Pédagogie	Psychopédagogie		3	60	3	
UE Environnement	Langues	Anglais		1,5	30	1,5	
		Technique d'expression écrite et orale		1,5	30	1,5	
		Sous total S2		30	600	30	
UE Disciplinaires	Sciences de la vie et de la Terre	Biologie végétale : plantes sans fleurs	S3	3,5	70	3,5	
		Biologie animale 2 : invertébrés		3,5	70	3,5	
		Physiologie végétale 2 : germination		3	60	3	
		Géologie : géodynamique interne et externe		4	80	4	
	Mathématiques	Algèbre 3		4	80	4	
		Algèbre 2		3	60	3	
		Arithmétique		3	60	3	
UE Capacité professionnelle	Pédagogie	Mesure et évaluation		4	80	4	
		Pédagogie générale 2		2	40	2	
		Sous total S3		30	600	30	

UE Disciplinaires	Sciences de la vie et de la Terre	Reproduction des plantes sans fleurs et champignons	S4	2,5	50	2,5	
		Maladies parasitaires		2,5	50	2,5	
		Biochimie structurale		3	60	3	
		Microbiologie : maladies microbiennes		3,5	70	3,5	
		Géologie régionale		2,5	50	2,5	
		Pédologie		2	40	2	
	Mathématiques	Algèbre 4		4	80	4	
		Analyse 3		4	80	4	
		Statistique		2	40	2	
UE Capacité professionnelle	Pédagogie	Technologie de l'éducation		4	80	4	
		Sous total S4		30	600	30	
UE Disciplinaires	Sciences de la vie et de la Terre (SVT)	Physiologie animale : système nerveux et fonctions nerveuses	S5	2	40	2	
		Écologie		2,5	50	2,5	
	Mathématiques	Géométrie 3		4	80	2	
UE Capacité professionnelle	Didactique SVT	Didactique des SVT		2,5	50	2,5	
		Méthodes et techniques d'enseignement des SVT		2	40	2	
		Formation aux manipulations en SVT		2	40	2	
	Didactique Math	Généralités sur la didactique des mathématiques		5	100	5	
		Préparation et conduite de leçons en mathématiques		6	120	6	
		Analyse des contenus		4	80	4	
		Sous total S5		30	600	30	
UE Capacité professionnelle	Didactique SVT	Évaluation des apprentissages en SVT	S6	3	60	3	
		Préparation et conduite de leçons en SVT		6	120	6	
		Analyse des contenus		4	80	4	
		Micro-enseignement SVT		3	60	3	
	Pédagogie	Communication		3	60	3	
		Citoyenneté et législation scolaire		3	60	3	
		Didactique 3		5	100	5	
	Didactique Math	Micro-enseignement		3	60	3	
		Sous total S6		30	600	30	

Annexe 7: Contenus du programme de formation des élèves-professeurs du premier cycle du secondaire, ENSK en 2020-2021

Code	DÉSIGNATION DES MATIÈRES	VHA
	DOMAINE I : DISCIPLINES D'ORIENTATION (TRONC COMMUN)	
	Communication pédagogique 1. Communication-système éducatif-langage-enseignement 2. Communication-démarches et relation pédagogique-stratégies de communication pour le changement 3. Développement d'aptitudes en communication	48
	Pédagogie générale 1. Courants pédagogiques, grands pédagogues 2. Méthodes et techniques pédagogiques 3. Approches d'analyse des pratiques enseignantes	48
	Psychopédagogie 1. Psychologie de l'enfant et de l'adolescent 2. Psychologie de l'apprentissage et la psychologie cognitive	48
	Mesure et évaluation 1. Docimologie, objectifs pédagogiques et taxonomies 2. Méthodes d'évaluation et instruments d'évaluation	48
	Éducation et société 1. Introduction à la sociologie 2. Éléments de sociologie de l'éducation 3. Rôle de l'éducateur dans la société	48
	DOMAINE II : DISCIPLINE DE SOUTIEN (TRONC COMMUN)	240
	Connaissance du système éducatif 1	36
	Législation scolaire et déontologie	
	Généralités sur le droit et la législation scolaire Législation scolaire au Burkina Faso Assistant d'éducation et législation scolaire Déontologie et morale professionnelle Droits et devoirs du fonctionnaire Analyse des attributions et des droits et devoirs de l'enseignant Éthique de l'éducateur dans l'établissement et dans la société	
	Gestion d'un établissement secondaire	
	Fonctionnement d'un établissement secondaire Instances de gestion	
	Connaissance du système éducatif 2	24
	Connaissance du système éducatif du Burkina Faso	
	Définitions Organisation du système éducatif Réforme de l'éducation Évolution des politiques éducatives	
	Organisation des examens et concours	
	Structures (OCECOS, Office du BAC, DR) Textes réglementaires régissant les différents examens et concours du secondaire Modalités d'organisation et droits et devoirs des acteurs	
	Technologie de l'éducation	24
	Initiation aux TICE	36
	SOUS TOTAL DOMAINE II	120
	DOMAINE III : FORMATION EN MILIEU PROFESSIONNEL	720
	Stage de terrain Stage en responsabilité dans un CEG ⁴⁸ avec suivi pédagogique	
	Examen de fin de formation Évaluation par un jury d'une séance de cours dans chaque discipline	
	TOTAL GÉNÉRAL	1 080

48. Collège d'enseignement général

Annexe 8 : Contenus du programme d'enseignement général des professeurs du postprimaire par option

Code	DÉSIGNATION DES MATIÈRES	VHA
FRANÇAIS/ ANGLAIS (stagiaires titulaires du DEUG ⁴⁹ en français ou en anglais)	COURS DISCIPLINAIRES (TRONC COMMUN)	144 h
	Discipline 1 : français (grammaire-orthographe ; littérature négro-africaine ; littérature burkinabè ; littérature française)	72 h
	Discipline 2 : anglais (techniques de l'expression écrite et orale anglaise ; version, thème, grammaire anglaise ; aspects de la linguistique anglaise ; linguistique anglaise)	72 h
	DIDACTIQUE DES DISCIPLINES	144 h
	Discipline 1 : français (questions d'épistémologie ; méthodologie des activités de la classe de français du postprimaire)	72 h
	Discipline 2 : anglais (<i>History of ELT & Approaches to language learning and language teaching ; Classroom management & Lessons planning ; Teaching the skills and aids ; Testing and evaluation</i>)	72 h
FRANÇAIS/ HISTOIRE- GÉOGRAPHIE (stagiaires titulaires du DEUG en histoire, français ou géographie)	COURS DISCIPLINAIRES	216 h
	Discipline 1 : français (grammaire-orthographe ; littérature négro-africaine ; littérature burkinabè ; littérature française)	72 h
	Discipline 2 : histoire (religions traditionnelles et religions révélées ; grands empires ouest africains du VII ^e au XVI ^e siècle ; histoire du Burkina Faso, des origines à nos jours ; monde contemporain du XII ^e au XXI ^e siècle ; initiation au travail historique ; relations internationales ; archéologie ; monde musulman ; décolonisation)	72 h
	Discipline 2 : géographie (géographie générale physique ; géographie du Burkina Faso ; géographie générale humaine et économique ; cartographie)	72 h
	DIDACTIQUE DES DISCIPLINES	144 h
	Discipline 1 : français (questions d'épistémologie ; méthodologie des activités de la classe de français du postprimaire ; praxématique)	72 h
	Discipline 2 : histoire et géographie (programmes d'enseignement d'histoire, de géographie et d'éducation civique ; préparation de la leçon d'histoire ou de géographie ; conduite de la leçon et évaluation en histoire, géographie)	72 h
MATHÉMATIQUES/ SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE (stagiaires titulaires du DEUG en mathématiques ou en sciences de la vie et de la Terre)	COURS DISCIPLINAIRES	144 h
	Discipline 1 : mathématiques (algèbre ; géométrie élémentaire ; statistique)	72h
	Discipline 2 : sciences de la vie et de la Terre (géologie ; biologie animale ; biologie végétale ; physiologie végétale ; physiologie animale ; endocrinologie)	72h
	DIDACTIQUE DES DISCIPLINES	144 h
	Discipline 1 : mathématiques (généralités ; leçons de mathématiques)	72h
	Discipline 2 : sciences de la vie et de la Terre (généralités ; objectifs ; méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage ; programmes et instructions officielles du postprimaire ; préparations pédagogiques ; aides didactiques ; dessin ; communication et rôle de l'enseignant ; cahiers et registre scolaire ; évaluation des apprentissages)	72h
MATHÉMATIQUES/ SCIENCES PHYSIQUES (stagiaires titulaires du DEUG en mathématiques ou en sciences physiques)	COURS DISCIPLINAIRES	144 h
	Discipline 1 : mathématiques (algèbre ; géométrie élémentaire ; statistique)	72 h
	Discipline 2 : sciences physiques (physique ; chimie)	72 h
	DIDACTIQUE DES DISCIPLINES	144 h
	Discipline 1 : mathématiques (généralités ; leçons de mathématiques)	72 h
	Discipline 2 : sciences physiques (contexte de l'enseignement des sciences physiques au Burkina Faso et objectifs généraux ; concepts de didactique et d'apprentissage ; méthodologie ; épistémologie ; analyse des programmes et formation aux manipulations)	72 h

Liste des références

- Altet, M., Pare-Kabore, A. et Sallm, H. N. 2015. *OPERA : Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages*. Paris : Agence universitaire de la Francophonie et Éditions des archives contemporaines. ISBN 978-2-8130-01801.
- AREB (Atelier de recherche sur l'éducation au Burkina Faso) 2003. *La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso. Synthèse de colloque*. Ouagadougou, Burkina Faso. 19-22 novembre.
- AUF (Agence universitaire de la Francophonie) 2007. *La formation du personnel enseignant dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. Montréal, Canada : Agence universitaire de la Francophonie et Réseau International Francophone des Établissements de formation de formateurs (RIFEFF).
- AUF (Agence universitaire de la Francophonie) 2015. *Livret 1_ OPERA_ Organisation et gestion de la classe*. Ouagadougou, Burkina Faso : Agence universitaire de la Francophonie.
- AUF (Agence universitaire de la Francophonie) 2015. *Livret 2_ OPERA_ Organisation et gestion des apprentissages*. Ouagadougou, Burkina Faso : Agence universitaire de la Francophonie.
- AUF (Agence universitaire de la Francophonie) 2015. *Livret 3_ OPERA_ Organisation et gestion des savoirs*. Ouagadougou, Burkina Faso : Agence universitaire de la Francophonie.
- Bamouni, D. 2015. *La problématique de la formation continue du personnel enseignant du primaire en lien avec l'actuelle approche de l'encadrement pédagogique*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré]. Koudougou, Burkina Faso : École normale supérieure de l'Université de Koudougou.
- Belem, I. 2015. *Formation continue du personnel enseignant du primaire dans les cadres formels au Burkina Faso : quelles stratégies pour un meilleur réinvestissement en classe ?* [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré]. Koudougou, Burkina Faso : École normale supérieure de l'Université de Koudougou.
- Bembamba, K.P. 2005. *Les entraves à la formation initiale et permanente du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso. Quelles perspectives ?* [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré]. Koudougou, Burkina Faso : École normale supérieure de Koudougou.
- Beogo, J. 2014. *Accès à la formation continue du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso et la contribution des universités : les déterminants de la démarche individuelle*. [Thèse de doctorat]. Koudougou, Burkina Faso : Université Paris-Est et Université de Ouagadougou. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01130296/document>.
- Burkina Faso 2019. *Rapport statistique national*. [Rapport réalisé par le conseil national de la statistique]. Ouagadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Économie, des Finances et du Développement (MINEFID).
- Burkina Faso 1995. *Plan directeur de formation du personnel enseignant et du personnel d'encadrement du Burkina Faso*. Ouagadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA).
- Burkina Faso 1999. *Guide pour l'encadrement pédagogique au Burkina Faso à l'usage des encadreurs et encadreuses pédagogiques*. [Version révisée]. Ouagadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA), Direction générale de l'enseignement de base.
- Burkina Faso 2002. *Plan d'action de l'éducation pour tous*. Ouagadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA).
- Burkina Faso 2007. Loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation.

Burkina Faso 2008. Décret n° 2008-236/PRES/PM/MEBA/MESSRS/MASSN/MATD du 08 mai 2008 portant organisation de l'enseignement primaire.

Burkina Faso 2008. Décret n° 2008-681/PRES/PM/MESSRS/MEBA/MASSN/MJE du 03 novembre 2008 portant adoption de la lettre de politique éducative.

Burkina Faso 2008. *Politique nationale d'enseignement et de formation techniques et professionnels*. Ougadougou, Burkina Faso : UNESCO, ministère des enseignements secondaire et supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) et Cabinet du ministre délégué chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Disponible sur : http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/burkina_faso_pn-eftp.pdf

Burkina Faso 2012. *Plan de formation initiale des écoles nationales des enseignants du primaire*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA).

Burkina Faso 2012. *Programme de développement stratégique de l'éducation de base*. [Adopté le 1^{er} août 2012]. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA).

Burkina Faso 2012. *Rapport de la quatrième enquête démographique et de santé et à indicateurs multiples (EDSBF-MICS IV)*. [Enquête réalisée par l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD) de mai 2010 à début janvier 2011]. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Économie et des Finances (MEF).

Burkina Faso 2013. *Politique sectorielle de l'éducation du Burkina Faso 2014-2023 (version provisoire)*. Ougadougou, Burkina Faso. Disponible sur : http://www.africanchildforum.org/cfr/policy%20per%20country/2018%20Update/Burkina%20Faso/burkinafaso_sectoralpolicyofeducation_2013_fr.pdf

Burkina Faso 2013. *Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) 2012-2021 (version finale)*. Ougadougou, Burkina Faso : UNESCO. Disponible sur : <http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/burkina-faso-education-sector-plan-2013.pdf>

Burkina Faso 2015. Décret n° 2015-1625/PRES-TRANS/PM/MEBA/MEF du 28 décembre 2015 portant approbation des statuts des écoles normales du personnel enseignant du primaire.

Burkina Faso 2015. Loi n° 081-2015/CNT du 24 novembre 2015 portant statut général de la fonction publique d'État.

Burkina Faso 2017. *Burkina Faso : 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*. Ougadougou, Burkina Faso : United Nations Children's Fund Burkina Faso et ministères en charge de l'éducation et de la formation.

Burkina Faso 2017. *Plan sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) 2017-2030*. Ougadougou, Burkina Faso : UNESCO, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation (MESRI), ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA), ministère de la Jeunesse, de la Formation et de l'Insertion professionnelle (MJFIP). Disponible sur : http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/2020-11-burkina_faso_espoc1_psef_2017-2030_revu_vdef.pdf

Burkina Faso 2018. *Annuaire statistique de l'enseignement primaire, 2017-2018*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA).

Burkina Faso 2018. *Stratégie intégrée de renforcement de l'encadrement pédagogique, mars 2018*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA).

Burkina Faso 2019. *Annuaire statistique de l'enseignement primaire, 2018-2019*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN).

Burkina Faso 2019. Arrêté conjoint n° 2009-0042 MESSRS/MEBA du 10 juin 2009 portant réglementation du redoublement au primaire et post primaire.

Burkina Faso 2019. Décret n° 2019-0344/PRES/PM/MENAPLN du 24 avril 2019 portant organisation du ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales.

Burkina Faso 2019. Décret n° 2019-0974/PRES/PM/MESRSI/MINEFID/MFPTPS du 11 octobre 2019 portant adoption des statuts de l'École normale supérieure de Koudougou.

Burkina Faso 2019. *Dossier relatif à l'érection de l'École normale supérieure de l'Université Norbert Zongo en EPSC*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation (MESRSI).

Burkina Faso 2019. *Rapport final de l'Enquête régionale intégrée sur l'emploi et le secteur informel (ERI-ESI)*. [Enquête réalisée par l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD)]. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Économie, des Finances et du Développement (MINEFID).

Burkina Faso 2020. *Annuaire statistique de l'enseignement primaire, 2019-2020*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN).

Burkina Faso 2020. Décret n° 2020-0245/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID du 30 mars 2020 portant adoption du statut particulier du métier éducation-formation-promotion de l'emploi.

Burkina Faso 2020. Décret n° 2020-0832/PERS/PM/MINEFID/MENAPLN du 05 octobre 2020 portant création de l'Institut national de formation des personnels de l'éducation.

Burkina Faso 2020. *Dépliant des statistiques de l'enseignement postprimaire et secondaire, année scolaire 2019-2020*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN).

Burkina Faso 2020. *Dépliant des statistiques de l'enseignement primaire, année scolaire 2019-2020*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN).

Burkina Faso 2020. *Dépliant des statistiques des écoles de formation du personnel enseignant du primaire*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN).

Burkina Faso 2020. *Rapport statistique sur les ressources humaines du MENAPLN, 2019-2020*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN).

Burkina Faso 2020. *Résultats préliminaires du cinquième recensement général de la population et de l'habitation du Burkina Faso*. [Enquête réalisée par l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD)]. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Économie, des Finances et du Développement (MINEFID).

Burkina Faso 2020. *Synthèse des annuaires du primaire, année scolaire 2019-2021*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN).

Burkina Faso 2020. *Tableau de bord de l'enseignement primaire, année scolaire 2019-2020*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN).

Burkina Faso 2020. *Tableau de bord des enseignements postprimaire et secondaire, 2019-2020*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN).

Burkina Faso 2020. *Tableau de bord social*. [Tableau réalisé par l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD) en 2020]. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Économie, des Finances et du Développement (MINEFID).

Burkina Faso 2021. Arrêté n° 2021- 113/MENAPLN/SG/INFPE du 30 avril 2021 portant organisation et fonctionnement de l'Institut national de formation des personnels de l'éducation.

Burkina Faso 2021. *Note de cadrage du plan de développement stratégique de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire (PSDEBS) 2021-2025*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN).

Burkina Faso s.d. *Module de didactique des disciplines, sous-module : didactique des mathématiques*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA).

Burkina Faso s.d. *Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) 2011-2020. Note de cadrage*. Ougadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA).

Charrat, F. 2000. « Un dispositif innovant de formation continue. Une expérience d'un groupe d'enseignantes dans le premier degré ». *Les dossiers des sciences de l'éducation (4) : Représentations et engagements : des repères pour l'action*, p. 83-97. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2000.935>

Compaoré, B.F. 2011. *L'impact de la formation initiale du personnel enseignant de mathématiques du postprimaire à l'institut des sciences sur la pratique de classes*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement secondaire]. Koudougou, Burkina Faso : École normale supérieure de l'Université de Koudougou.

Compaoré, R.A.M. 1995. *L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970*. Tome I. Paris, France : Université Paris VII.

Coulibaly, Z. 1997. *L'évolution de l'enseignement et de la formation du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso (1903-1995). La qualité de l'enseignement primaire en question*. [Thèse de doctorat (nouveau régime)]. Lille, France : Université de Lille 1. Disponible sur : <https://ori-nuxeo.univ-lille1.fr/nuxeo/site/.../167e4deb-dcdd-4abb-8fbf-21a30ec14c54>

Da, S.D. 2018. *La formation initiale des professeurs de français du postprimaire : les enjeux pour un enseignement-apprentissage de qualité*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement secondaire]. Koudougou, Burkina Faso : École normale supérieure de l'Université Norbert Zongo.

Dango, I. 2018. *Le développement des compétences professionnelles chez le personnel enseignant sans formation pédagogique initiale : le cas des professeurs d'histoire-géographie*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement secondaire]. Koudougou, Burkina Faso : École normale supérieure de l'Université Norbert Zongo.

Dembélé, M. et Sirois, G. 2018. « La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne ». *Éducation et francophonie*, 45(3). Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2018-v45-n3-ef03710/1046414ar/>

Diabouga, Y.P. 2015. *Impact des nouvelles politiques de recrutement du personnel enseignant sur le développement des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne*. [Thèse de doctorat]. Dijon, France : Université de Bourgogne. Disponible sur : <https://theses.hal.science/tel-01219457>

Diarra, Y. 2020. *Analyse du dispositif de formation continue du personnel enseignant du primaire dans les circonscriptions d'éducation de base de la commune de Dédougou : état des lieux, défis et perspectives*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré]. Koudougou, Burkina Faso : École normale supérieure de Koudougou.

Djibo, F. 2010. *L'impact de la formation continue du personnel enseignant sur la réussite scolaire : regard critique sur le cas du Burkina Faso*. [Thèse de doctorat]. Québec, Canada : Université Laval. Disponible sur : https://www.giersa.ulaval.ca/sites/giersa.ulaval.ca/files/memoires/document_41.pdf

Djibo, F. et Gauthier, C. 2017. « L'efficacité de la formation continue du personnel enseignant du primaire : le cas du Burkina Faso ». *Formation et profession*, 25(2), p. 35-48.

ENEP (Écoles nationales des enseignants du primaire) 2017. *Module de pédagogie générale*. Ouagadougou, Burkina Faso : ENEP.

ENEP (Écoles nationales des enseignants du primaire) 2017. *Module éthique et déontologie*. Ouagadougou, Burkina Faso : ENEP.

ENEP (Écoles nationales des enseignants du primaire) 2017. *Sous-module de la didactique de l'éducation physique et sportive*. Ouagadougou, Burkina Faso : ENEP.

ENEP (Écoles nationales des enseignants du primaire) 2017. *Sous-module de la didactique des disciplines d'éveil*. Ouagadougou, Burkina Faso : ENEP.

ENEP (Écoles nationales des enseignants du primaire) 2017. *Sous-module de la didactique des mathématiques*. Ouagadougou, Burkina Faso : ENEP.

ENEP (Écoles nationales des enseignants du primaire) 2017. *Sous-module de la didactique du français*. Ouagadougou, Burkina Faso : ENEP.

ENEP (Écoles nationales des enseignants du primaire) 2017. *Sous-module de psychopédagogie*. Ouagadougou, Burkina Faso : ENEP.

ENEP (Écoles nationales des enseignants du primaire) 2017. *Sous-module de remise à niveau en français en technique d'expression écrite et orale*. Ouagadougou, Burkina Faso : ENEP.

ENEP (Écoles nationales des enseignants du primaire) 2017. *Sous-module de remise à niveau en géographie*. Ouagadougou, Burkina Faso : ENEP.

ENEP (Écoles nationales des enseignants du primaire) 2017. *Sous-module de remise à niveau en histoire*. Ouagadougou, Burkina Faso : ENEP.

ENEP (Écoles nationales des enseignants du primaire) 2017. *Sous-module de remise à niveau en mathématiques*. Ouagadougou, Burkina Faso : ENEP.

ENEP (Écoles nationales des enseignants du primaire) 2017. *Sous-module de remise à niveau en sciences de la vie et de la Terre*. Ouagadougou, Burkina Faso : ENEP.

ENS-UK (École normale supérieure de l'Université de Koudougou) 2010. *Programmes de formation des élèves-maîtres de l'éducation physique et sportive, premier cycle*. Koudougou, Burkina Faso : ENS-UK.

ENS-UK (École normale supérieure de l'Université de Koudougou) 2010. *Programmes de formation des élèves-maîtres de l'enseignement secondaire, premier cycle*. Koudougou, Burkina Faso : ENS-UK.

ENS-UK (École normale supérieure de l'Université de Koudougou) 2010. *Programmes de formation des élèves-maîtres de l'enseignement secondaire, second cycle*. Koudougou, Burkina Faso : ENS-UK.

Équipe spéciale internationale sur le personnel enseignant pour l'EPT 2014. *Politiques et pratiques relatives aux enseignants dans la perspective de l'éducation pour tous : études de cas du Burkina Faso, du Sénégal et du Togo*. Genève, Suisse : UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230892>

IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) 2017. *Améliorer l'enseignement/apprentissage de la compréhension et de l'expression orales en français au CE*. Ouagadougou, Burkina Faso : IFADEM.

IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) 2017. *Améliorer l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture aux premières années du primaire*. Ouagadougou, Burkina Faso : IFADEM.

IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) 2017. *Décloisonner l'enseignement/apprentissage du français au postprimaire*. Ouagadougou, Burkina Faso : IFADEM.

IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) 2017. *Éléments de pédagogie générale*. Ouagadougou, Burkina Faso : IFADEM.

IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) 2017. *Initiation à l'enseignement de l'histoire et de la géographie au postprimaire*. Ouagadougou, Burkina Faso : IFADEM.

IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) 2017. *L'éducation morale et civique à l'école primaire*. Ouagadougou, Burkina Faso : IFADEM.

IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) 2017. *Se former à l'enseignement/apprentissage des mathématiques en français selon l'approche ASEI-PDSI au cours moyen*. Ouagadougou, Burkina Faso : IFADEM.

IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) 2019. *Comment piloter un établissement pour une meilleure réussite scolaire*. Ouagadougou, Burkina Faso : IFADEM.

IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) 2019. *Enseigner les sciences physiques au postprimaire et secondaire pistes pour débutants*. Ouagadougou, Burkina Faso : IFADEM.

IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) 2019. *Initiation à la didactique de l'anglais : comment améliorer l'expression orale et écrite des élèves ?* Ouagadougou, Burkina Faso : IFADEM.

IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) 2019. *Initiation à la didactique des sciences de la vie et de la Terre*. Ouagadougou, Burkina Faso : IFADEM.

IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) 2019. *Mieux exercer ses fonctions de directeur d'école*. Ouagadougou, Burkina Faso : IFADEM.

Karsenti, T. et al. 2007. *La formation du personnel enseignant dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. Montréal, Canada : Agence universitaire francophone.

Kyelem, M. et Barro, M. s.d. *Formation initiale du personnel enseignant du primaire et du secondaire au Burkina Faso : finalités, stratégies et réalités*. Montréal, Canada : CRIFPE.

Kyelem, M. et Barro, M. s.d. *Le système d'éducation de base burkinabè et ses entraves*. CRIFPE. Montréal, Canada : CRIFPE.

Lauwerier, T. et Akkari, A. 2019. « Le personnel enseignant d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal ». *Formation et profession*, 26, p. 5-19. Disponible sur : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.443>

Millogo, A. F. 2021. *Les défis de la formation initiale du personnel enseignant du primaire dans le contexte de mutation des Écoles nationales des enseignants du primaire : cas de l'ENEP de Gaoua*. [Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master en sciences de l'éducation]. Ouagadougou, Burkina Faso : Institut de formation et de la recherche interdisciplinaires en sciences de la santé et de l'éducation (IFRISSE).

Nabié, K. 2020. *Problématique du respect du cahier des charges par les structures de formation initiale du personnel enseignant du primaire : le cas des EPFEP*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré]. Koudougou, Burkina Faso : École normale supérieure de Koudougou.

Ouédraogo, E. 2016. *Qualité de l'éducation au Burkina-Faso : efficacité des enseignements/apprentissages dans les classes des écoles primaires*. [Thèse de doctorat]. Saint-Denis, La Réunion : Université de la Réunion.

Prumelle, B. et Latour, M. 2012. *La formation initiale et continue du personnel enseignant : Allemagne, Angleterre, Finlande*. [Synthèse documentaire]. Lieu n.d. : éd. n.d.

ROCARE (Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation) 2003. *Qualité de l'éducation de base au Burkina Faso : une bibliographie annotée de 1992-2002*. Ouagadougou, Burkina Faso : ADEA.

Sagnon, B. 2018. *Analyse du dispositif de formation continue du personnel enseignant du primaire dans les circonscriptions d'éducation de base de la commune de Banfora : état des lieux, défis et perspectives*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré]. Koudougou, Burkina Faso : École normale supérieure de l'Université Norbert Zongo.

Sanfo, S. 2009. *La formation continue et la promotion professionnelle du personnel enseignant du primaire. Le cas des groupes non formels de formation aux concours professionnels dans la province du Boulkiemdé*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré]. Koudougou, Burkina Faso : École normale supérieure de l'Université de Koudougou.

Sanou, M. 1998. *Contribution à l'amélioration de la formation initiale dans les ENEP*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré]. Koudougou, Burkina Faso : École des cadres d'animation et de contrôle pédagogique.

Sawadogo, K. 2019. *Formation continue et renforcement de compétences du personnel formateur des ENEP : stratégies pour une valorisation des acquis*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré]. Koudougou, Burkina Faso : École normale supérieure de l'Université Norbert Zongo.

Sawadogo, N. 2016. *Exploitation des écoles annexes des ENEP pour la formation initiale du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso : difficultés et suggestions pour une meilleure liaison théorie-pratique*. [Mémoire de maîtrise]. Koudougou, Burkina Faso : Université de Koudougou. Disponible sur : https://www.memoireonline.com/05/17/9938/m_Exploitation-des-ecoles-annexes-des-ENEP-pour-la-formation-initiale-des-enseignants-du-primaire-au44.html

Sirima, S.G. 2018. *De la didactique du droit dans la formation initiale des professeurs de droit et législation au Burkina Faso : état des lieux et perspectives*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement secondaire]. Koudougou, Burkina Faso : École normale supérieure de l'Université Norbert Zongo. Koudougou.

Somda, K. 2019. *Étude exploratoire sur les mécanismes et pratiques d'assurance qualité dans la formation initiale du personnel enseignant du primaire et du postprimaire au Burkina Faso*. Lieu n.d. : éd. n.d.

Togo, S. 2018. *Formation continue du personnel enseignant du secondaire au Burkina Faso : quel apport des TIC pour l'amélioration des compétences professionnelles*. [Mémoire de maîtrise]. Montréal, Canada : Université de Montréal. Disponible sur : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21883/Togo_Saidou_2018_memoire.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Traoré, B. 2019. *Profil académiques des professeurs de Sciences de la Vie et de la Terre et domaines scientifiques d'enseignement : contributions pour la formation initiale*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement secondaire]. Koudougou, Burkina Faso : École normale supérieure de l'Université Norbert Zongo.

Yélémou, L. 2019. *Les MOOC : une alternative à la formation continue du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré]. Koudougou, Burkina Faso : École normale supérieure de l'Université Norbert Zongo.

Yougbaré, F. 2011. *La formation initiale du personnel enseignant au Burkina : de la durée de la formation et du niveau académique des entrants dans les écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP)*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré]. Koudougou, Burkina Faso : École normale supérieure de l'Université de Koudougou.



Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel

État des lieux des institutions et programmes de formation
initiale du personnel enseignant du primaire et du premier
cycle du secondaire, et des principales initiatives de formation
continue dans la région du Sahel

Tchad

Dans le cadre de son appui aux états membres de la région du Sahel, l'UNESCO met en œuvre le projet **Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel** financé par l'Union européenne. Le projet comprend trois axes : i) l'amélioration de la gouvernance et de la gestion du personnel enseignant ; ii) la formation initiale renforcée et plus inclusive du personnel enseignant ainsi que son développement professionnel continu, et iii) le renforcement des capacités à concevoir, mettre en œuvre, suivre et évaluer les réformes curriculaires en vue d'un alignement systémique. Les deux premiers volets sont portés par le Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Ouest (Sahel), et le troisième par le Bureau International d'Éducation de l'UNESCO.