

MOBILITE SOCIOPROFESSIONNELLE ET FORMATION PEDAGOGIQUE DANS LE SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU BURKINA FASO

Koudougou ZONGO

Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)

zongos.zongo@gmail.com

Payaïssédé Salf OUEDRAOGO

Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

psalfoo@yahoo.com

Résumé

La formation continue constitue une exigence incontournable de la vie sociale et professionnelle, en ce qu'elle permet de maintenir et de renforcer les capacités et les compétences des acteurs afin d'éviter leur dépréciation ou leur obsolescence. À ce titre, elle fait l'objet de multiples initiatives institutionnelles. Toutefois, un paradoxe demeure entre l'importance accordée à la formation continue et les comportements observés chez les enseignants à son égard. En effet, il est constaté une faible mobilisation des enseignants du primaire pour les formations continues à caractère pédagogique.

La présente étude porte sur la mobilisation en formation pédagogique à l'épreuve du manque d'évolution socioprofessionnelle des enseignants du primaire burkinabè. Elle vise à identifier les motifs expliquant la faible participation des enseignants du primaire aux formations pédagogiques. Adoptant une approche qualitative, la recherche s'appuie sur des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants du primaire et d'encadreurs pédagogiques dans les circonscriptions d'éducation de base (CEB) de Bougnounou et de Koudougou I dans la Région de Nando.

Les résultats de l'étude révèlent que les enseignants perçoivent la participation aux formations pédagogiques comme ayant une contribution limitée, voire indirecte, à leur évolution socioprofessionnelle. Cette perception constitue l'un des principaux freins à leur engagement en formation. Pour améliorer la mobilisation des enseignants du primaire, l'étude suggère la mise en place de mécanismes institutionnels favorisant la reconnaissance et la valorisation des acquis de formation dans l'évolution de

carrière, ainsi que la réduction des coûts de participation aux formations pédagogiques, notamment par le recours à la digitalisation.

Mots clés : formation continue ; formation pédagogique ; évolution socioprofessionnelle ; engagement en formation ; enseignants du primaire.

Abstract

Continuous training is an essential requirement of social and professional life, in that it allows to maintain and strengthen the capacities and skills of actors in order to avoid their depreciation or obsolescence. As such, it is the subject of multiple institutional initiatives. However, a paradox remains between the importance given to continuing education and the behaviours observed among teachers regarding it. Indeed, there is a low level of mobilization among primary school teachers for continuing education of an educational nature.

The present study focuses on the mobilization in pedagogical training to face the lack of socio-professional evolution of Burkinabe primary school teachers. It aims to identify the reasons explaining the low participation of primary school teachers in teacher training. Adopting a qualitative approach, the research is based on semi-structured interviews conducted with primary school teachers and educational supervisors in the basic education districts (CEB) of Bougnounou and Koudougou 1 in the Nando Region.

The results of the study reveal that teachers perceive participation in educational training as having a limited, even indirect, contribution to their socio-professional evolution. This perception is one of the main obstacles to their involvement in training. To improve the mobilization of primary school teachers, the study suggests the establishment of institutional mechanisms promoting the recognition and enhancement of training outcomes in career development, as well as the reduction of participation costs in educational training, notably through the use of digitalization.

Keywords: continuing education; pedagogical training; socio-professional evolution; commitment to training; primary school teachers.

1.Introduction

La formation constitue une réalité sociale et professionnelle incontournable, en ce qu'elle conditionne à la fois l'intégration sociale des individus et l'exercice efficace des métiers (Ardouin,

2017 ; Coulibaly, 2012 ; Coulibaly, 2020 ; Chauvet, 2018 ; Wilk, 2018). Elle répond à une exigence fondamentale d'apprentissage et d'adaptation nécessaire à la participation active à la vie sociale et professionnelle (Ardouin, 2017).

Dans un contexte marqué par des mutations rapides des métiers et des compétences, la formation continue apparaît comme un levier essentiel d'adaptation des savoirs professionnels aux exigences des emplois occupés (Chauvet, 2018). Sous l'effet de l'évolution technologique, une part importante des compétences tend à devenir rapidement obsolète, ce qui confère à la formation un rôle central dans le maintien de la performance professionnelle (Évéquoz, 2019 ; Wilk, 2018). Cette importance est consacrée au niveau international par l'Objectif de développement durable 4, qui promeut l'apprentissage tout au long de la vie (UNESCO, 2020).

Sur le plan institutionnel, la formation continue est juridiquement reconnue dans de nombreux pays. En France, elle constitue une obligation nationale intégrant la formation initiale et les formations ultérieures destinées aux actifs (Mucchielli, 1998). Au Burkina Faso, la loi n°13-2007/AN du 30 juillet 2007 garantit le droit à la formation continue des personnels de l'éducation et leur impose le devoir de développer leurs compétences professionnelles. Plusieurs dispositifs ont ainsi été mis en place, notamment les conférences pédagogiques, les plans d'amélioration individuels et collectifs, les émissions de la radio scolaire et les visites de classe (Béogo, 2014).

Plusieurs études ont mis en évidence l'importance de la formation continue dans le développement professionnel des enseignants du primaire. Ainsi, selon Mogmenga et al. (2024), les sessions de formation sont élaborées dans une perspective réflexive, permettant aux enseignants de prendre le recul nécessaire à la construction de nouveaux savoirs professionnels et à leur mobilisation effective dans les pratiques de classe. Plus

précisément, d'après les travaux de Mogmenga et al. (2024), 78,12 % des enquêtés estiment que les contenus des sessions de formation continue répondent de manière satisfaisante à leurs besoins. Par ailleurs, 75 % déclarent que ces sessions leur ont permis d'apporter des solutions concrètes aux difficultés d'ordre pédagogique rencontrées dans leurs pratiques de classe. Ces résultats indiquent, en outre, que les dispositifs de formation prennent effectivement en compte les besoins réels des enseignants. La participation à la formation revêt un caractère presque militant. Historiquement, en effet, la formation continue des enseignants, avant son institutionnalisation, relevait principalement de l'initiative des organisations syndicales ou professionnelles (Mogmenga, 2024). Paradoxalement, lorsque ces formations ne sont pas proposées, les enseignants en revendiquent la mise en place mais dès lors qu'elles sont effectivement organisées, leur mobilisation demeure souvent faible. Autrement, en dépit d'un cadre normatif favorable, des investissements significatifs consentis par l'État et de l'adéquation affichée des contenus de formation aux réalités de la pratique de classe, la mobilisation des enseignants du primaire à l'égard des sessions de formation pédagogique demeure, de manière paradoxale, relativement faible.

Ce paradoxe entre la reconnaissance de l'utilité des formations, leur nécessité perçue et le faible niveau d'engagement effectif des enseignants a été mis en évidence aussi bien à l'échelle internationale (Mucchielli, 1998 ; Desjardins, 2013) qu'au Burkina Faso (Djibo, 2010 ; Béogo, 2014 ; Belem, 2015), où les formations pédagogiques apparaissent simultanément comme indispensables et contraignantes, voire peu utiles au regard des réalités de la pratique de classe. Si ces travaux décrivent le phénomène, ils interrogent encore insuffisamment les logiques subjectives qui sous-tendent l'engagement ou le désengagement des

enseignants, notamment en lien avec leurs perspectives d'évolution socioprofessionnelle. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche, guidée par la question suivante : le manque de perspectives d'évolution socioprofessionnelle influence-t-il négativement l'engagement des enseignants du primaire dans les formations pédagogiques ?

Les dynamiques identitaires (Barbier, 2006 ; Bourgeois, 2006 ; Kaddouri, 2006, 2019) permettent d'appréhender l'engagement en formation comme un processus lié aux buts identitaires et aux représentations de l'avenir professionnel. De manière complémentaire, la théorie des besoins de formation met en évidence le caractère socialement construit du désir de se former, dépendant des perspectives de reconnaissance, de mobilité et d'évolution socioprofessionnelle (Dubar, 1980 ; Malglaive, 2005).

L'objectif général de cette recherche est de comprendre comment les perspectives d'évolution socioprofessionnelle influencent l'engagement des enseignants du primaire dans les formations pédagogiques. Pour atteindre cet objectif, l'article présente successivement la méthodologie, les résultats et leur discussion.

2.Méthodologie de la recherche

La présente étude vise à analyser les facteurs explicatifs de la faible mobilisation des enseignants du primaire dans les formations pédagogiques continues. Elle s'inscrit dans une approche qualitative, privilégiant l'analyse des discours, des représentations et des perceptions des acteurs concernés.

La collecte des données repose principalement sur des entretiens individuels semi-directifs, permettant d'explorer en profondeur les logiques d'engagement et de désengagement des enseignants à l'égard des formations pédagogiques.

La recherche a été menée dans deux circonscriptions d'éducation de base (CEB) du Burkina Faso : la CEB de Bounounou (milieu rural) et la CEB de Koudougou 1 (milieu urbain). Le choix de ces deux sites répond à une volonté de diversification des contextes d'étude, tout en tenant compte de contraintes de faisabilité liées à l'accessibilité du terrain.

La population-mère est constituée des enseignants du primaire et des encadreurs pédagogiques en exercice dans ces deux CEB. Un échantillonnage raisonné fondé sur la diversité des profils a été retenu. L'échantillon comprend vingt (20) enseignants issus d'écoles, publiques et privées, ainsi que six (6) encadreurs pédagogiques, à raison de trois par CEB. Les critères de sélection ont porté notamment sur le sexe, l'ancienneté professionnelle, le type d'école et le milieu d'exercice.

Les données ont été recueillies à l'aide de deux guides d'entretien distincts, élaborés à partir de l'hypothèse selon laquelle le faible engagement des enseignants dans les formations pédagogiques est lié à la faible contribution perçue de celles-ci à leurs perspectives d'évolution socioprofessionnelle. Les outils ont fait l'objet d'un prétest, ayant conduit à des ajustements mineurs.

Les entretiens se sont déroulés en face à face entre le 28 avril et le 03 juin 2022, ont été enregistrés avec le consentement des participants, puis intégralement transcrits. L'anonymat a été garanti par un système de codage différenciant les milieux rural (ML) et urbain (MV).

L'analyse des données s'est appuyée sur une analyse thématique de contenu, consistant à regrouper les verbatims en unités de sens, thèmes et sous-thèmes, en lien avec les hypothèses et les indicateurs de recherche. La validité des résultats a été renforcée par la confrontation des points de vue des acteurs et la triangulation des sources.

3. Résultats

Les résultats issus des entretiens sont présentés en prenant en compte les aspects suivants :

- le lien entre faible apport perçu des formations pédagogiques à la mobilité socioprofessionnelle et la mobilisation des enseignants ;
- le lien entre l'absence de valorisation institutionnelle de l'efficacité professionnelle et l'engagement en formation ;
- le lien entre mobilisation aux formations pédagogiques et critère de promotion professionnelle.

3.1 Se former sans progresser dans sa carrière ? Le paradoxe de la formation pédagogique

Les résultats de l'enquête montrent que la majorité des enseignants interrogés ne perçoivent pas de lien direct entre la participation aux formations pédagogiques et l'évolution socioprofessionnelle. Pour les enquêtés, l'absence de reconnaissance institutionnelle rend ces formations peu valorisantes sur le plan de la carrière professionnelle. Plusieurs enseignants soulignent notamment que la participation aux formations n'est sanctionnée ni par une attestation valorisable, ni par une évaluation certificative susceptible de justifier un mérite professionnel. Cette situation est perçue comme un frein à la mobilisation, dans la mesure où la formation ne constitue pas un levier officiel de promotion. Comme l'exprime un enseignant : « *Il n'existe pas un examen à l'issue de la formation qui montre que la personne qui a participé est vraiment performante. Un participant peut venir, faire acte de présence et repartir sans qu'il y ait une vérification quelconque* » (ML8).

Dans le même sens, certains enseignants estiment que les objectifs des formations sont essentiellement centrés sur l'apprenant, sans prendre suffisamment en compte les attentes de progression de carrière des acteurs de terrain : « *l'objectif de la formation est beaucoup centré sur l'apprenant. On n'a pas un double objectif qui permette aussi à l'acteur que je suis d'en profiter pour ma promotion* » (MV7).

Ainsi, pour une partie des enquêtés, la mobilité socioprofessionnelle demeure principalement liée à la réussite aux examens et concours professionnels, davantage qu'à l'engagement effectif dans les formations pédagogiques. Cette logique peut parfois conduire les enseignants à prioriser la préparation aux concours au détriment de l'investissement dans les formations pédagogiques continues :

C'est à travers les examens professionnels que chacun progresse. Tu peux être carrent professionnellement dans ta pratique et puis tu arrives à être efficace au niveau de ton concours tu vas échelonner jusqu'à être inspecteur mais dans la pratique classe qui le sait ? Et des exemples sont souvent là. Il y a des enseignants quand ils sont en état d'examen, ils vont consacrer leur temps à préparer l'examen et ne même pas se soucier de l'avenir des enfants (ML6).

Cependant, de nombreux enseignants reconnaissent que les formations pédagogiques peuvent contribuer indirectement à leur évolution professionnelle, dans la mesure où les savoirs acquis sont mobilisables lors des examens et concours. À ce titre, les formations constituent une ressource utile pour la préparation des évaluations professionnelles, comme en témoigne cet enseignant : « *C'est grâce à ces formations que moi*

par exemple je suis IC. Sinon sans cette formation avec le niveau que j'avais la première année je ne pouvais pas concourir à l'examen et réussir » (ML1) ;

De même, certains soulignent que les thématiques abordées lors des formations se retrouvent fréquemment dans les sujets de concours :

Ces derniers oui. Je dis cela parce que la plupart des sujets des concours professionnels sont tirés des modules de formation que nous recevons si bien que si tu ne suis pas ces formations il y a une forte chance de capoter parce que tu n'as pas de rudiments là-dessus. Actuellement en tout cas, celui qui suit très bien les formations, la grande partie des sujets des concours professionnels sortent de là (MV8).

Toutefois, les enseignants estiment que les formations institutionnelles restent quantitativement et qualitativement insuffisantes pour garantir, à elles seules, une évolution socioprofessionnelle durable : « *Vous-même vous savez toute l'année on peut même ne pas avoir une formation en tant que tel et quand ça vient aussi le temps est vraiment restreint. Donc cette formation seulement ne peut pas nous permettre d'avancer » (ML8).*

Du côté des encadreurs pédagogiques, les résultats convergent vers l'idée que les contenus des formations pédagogiques sont effectivement susceptibles d'être mobilisés dans les examens et concours professionnels. Ils considèrent que les enseignants assidus aux formations disposent d'un avantage certain dans leur parcours professionnel :

Là aussi, c'est effectif dans la mesure où le plus souvent

il arrive que les thématiques abordées ressortent comme contenus des sujets d'examen et de concours professionnels voilà donc les enseignants qui ont bien suivi la formation en question et qui ont cherché à mettre en œuvre, qui ont cherché à approfondir s'en sortent. On peut dire que ces formations-là participent effectivement à l'ascension professionnelle donc des enseignants (MV13) ;

Un encadreur fait également cas des exemples concrets illustrant ce lien : *« Lors de la conférence 2018, il y a eu un thème qui parle du socioconstructivisme. C'est revenu lors des concours. Donc si réellement les enseignants suivent avec assiduité, ils peuvent vraiment évoluer positivement » (ML12).*

En définitive, les résultats indiquent que les enseignants ne perçoivent pas de lien direct et institutionnalisé entre la participation aux formations pédagogiques et l'évolution professionnelle. Toutefois, ils reconnaissent une contribution indirecte de ces formations, dans la mesure où les connaissances acquises peuvent être exploitées pour la réussite aux examens et concours professionnels.

3.2 De l'invisibilité de l'efficacité pédagogique

Cette partie des résultats porte sur les perceptions qu'ont les acteurs de la valorisation de l'efficacité des pratiques d'enseignement/apprentissage par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales (MENAPLN).

Les résultats montrent que la grande majorité des enseignants interrogés estime qu'il n'existe pas de mécanisme mis en place par le ministère en charge de l'enseignement primaire permettant de valoriser l'efficacité des pratiques

enseignantes, en dehors des journées d'excellence scolaire. Selon eux, la reconnaissance de leur ministère est essentiellement liée aux performances certificatives, notamment aux résultats obtenus au Certificat d'Études primaires (CEP), et concerne principalement les enseignants des classes de CM2. Plusieurs enseignants soulignent que cette forme de valorisation est restrictive et exclut les enseignants des classes intermédiaires, dont les efforts restent peu visibles aux yeux de l'administration : *« La seule occasion que le ministère reconnaît, c'est quand l'enseignant atteint le CM2 et que c'est quand il fait un bon taux de réussite au CEP. C'est tout ! C'est tout ! »* (MV3).

Dans le même sens, certains enseignants estiment que, dans les petites classes, la valorisation des pratiques est quasiment inexistante, les efforts fournis reposant essentiellement sur la conscience professionnelle individuelle :

Dans les petites classes souvent, on ne peut pas sentir cette valorisation. Je peux dire que ça ne va même pas exister. C'est seulement ta conscience professionnelle qui te fait faire le travail correctement. Sinon quel qu'en soit ce que tu fais, est ce que le ministère même va le savoir ? Je ne sais pas trop. Mais, je ne vois pas le moyen par lequel le ministère va le savoir. Mais à partir des examens et concours scolaires, tu arrives à faire un bon pourcentage, c'est en ce moment que le ministère va peut-être reconnaître » (ML6).

Les encadreurs pédagogiques partagent largement cette perception. La quasi-totalité d'entre eux reconnaît l'absence de dispositifs formels et continus de valorisation de l'efficacité pédagogique. Ils considèrent que les seules occasions

assimilables à une reconnaissance institutionnelle sont les journées d'excellence, lesquelles restent sélectives et limitées :

Si on parle de valorisation cela peut s'entendre par en tout cas de récompenses, des sanctions positives adressées donc à l'enseignant en question alors que de plus en plus on ne récompense que ceux qui sont à la sortie notamment les enseignants qui tiennent les classes de CM2 et là aussi, on prend les meilleurs des meilleurs. Donc, on peut se dire qu'il n'y a pas de valorisation sincère, vraiment et holistique voilà donc des enseignants. C'est seulement la sortie qu'on attend (MV13) ;

Un autre encadreur précise que les classes intermédiaires ne font l'objet d'aucune attention particulière en matière de reconnaissance :

De façon particulière je ne pense pas parce que hormis ceux qui tiennent des promotions où ils peuvent présenter des candidats avec des taux satisfaisants et qu'on peut récompenser soit par des lettres soit par des décorations, le ministère de façon spécifique, les classes intermédiaires, je ne pense pas qu'on accorde une attention particulière à ça, de mon point de vue (MV12).

Toutefois, un point de vue minoritaire nuance ce constat. Un encadreur pédagogique estime que la valorisation des pratiques enseignantes existe à travers les décorations et distinctions honorifiques, lesquelles seraient attribuées sur la base du mérite :

Je peux dire oui, parce que à travers les décorations, je

pense qu'on ne décore pas les fainéants, c'est les méritants. Donc, je me dis à travers ce que vous donnez comme travail, c'est aussi vu par l'administration, et à un moment donné, vous pouvez être récompensé par rapport à cette compétition (MV11).

Du côté des enseignants, certaines formes de reconnaissance symbolique sont également évoquées, telles que les décorations, les lettres de félicitation ou les nominations à des postes de direction. Cependant, ces formes de valorisation sont globalement jugées insuffisantes, peu attractives et inévitables, car elles concernent rarement l'ensemble des enseignants impliqués dans le processus éducatif :

C'est pour dire que le ministère ne sait rien puisqu'il n'y a pas de moyens pour évaluer cela. À l'examen, et moi-même je trouve que ce n'est pas simple, puisqu'il y a des enseignants qui sont des professionnels de la classe, les autres vont conduire les enfants jusqu'au CM2 et toi tu vas faire un bon pourcentage, on va te récompenser. Est-ce que c'est la classe du CM2 seulement qui prépare l'enfant. Donc, c'est une injustice qui est là (ML6).

Enfin, plusieurs enseignants expriment un sentiment profond d'invisibilité institutionnelle. Ils estiment que leurs efforts quotidiens ne sont ni évalués ni reconnus par le ministère, et que leur engagement repose essentiellement sur des motivations personnelles et éthiques :

Je dirais pour aller droit au but, il y a certains efforts des enseignants, ça reste chez nous. Tu le fais pour l'amour des enfants et Dieu. Excuse-moi, je dis ça ici. Si vous voyez moi, je me bats, c'est les pauvres enfants qui sont

là et je me dis que en faisant le bien aux enfants là, demain ils seraient reconnaissants. Sinon ton effort est resté dans les quatre murs là (MV6).

Ces résultats mettent ainsi en évidence une faible reconnaissance institutionnelle des pratiques d'enseignement/apprentissage, perçue comme sélective, centrée sur les résultats certificatifs et peu représentative de l'ensemble du travail pédagogique réalisé par les enseignants du primaire.

3.3 Quand la promotion manque de règles

Cette partie présente les résultats relatifs aux perceptions des enseignants du primaire et des encadreurs pédagogiques concernant les critères de promotion au sein des circonscriptions d'éducation de base (CEB).

Les résultats montrent, dans un premier temps, qu'une proportion non négligeable des enseignants interrogés déclare ne pas avoir connaissance de critères formels de promotion. Pour ces enseignants, les processus de nomination ou de décoration apparaissent flous, voire incompréhensibles :

- « *Critères de promotion des enseignants ? Je ne sais pas sur quelle base on nomme les enseignants* » (ML4) ;

- « *aucune idée. Je n'ai pas une idée par rapport à la nomination ou à la décoration. Je sais que y a quelques-uns qui sont décorés on a participé, mais on ne sait pas sur quels critères, on les a choisis [...]* » (MV4).

Dans un second temps, la majorité des enseignants évoque néanmoins certains critères supposés guider les promotions, notamment la nomination aux postes de directeurs d'école ou l'attribution de distinctions honorifiques. Ces critères sont principalement liés aux résultats obtenus au CEP, à

l'assiduité, à la ponctualité et à l'ancienneté. Un seul enseignant mentionne explicitement l'efficacité des pratiques pédagogiques comme critère potentiel de promotion.

Certains enseignants insistent également sur les compétences managériales requises pour l'exercice des fonctions de direction :

Pour responsabiliser un enseignant directeur, il y a plusieurs critères. Il y a l'âge qui est là, son ancienneté, la compétence de l'enseignant à pouvoir travailler avec l'équipe. Ce n'est pas donné à n'importe qui d'être directeur ou bien de gérer le personnel. Il faut vraiment être à la hauteur, faut souvent savoir manager les collègues, sinon ce n'est pas facile (ML10).

Cependant, cette focalisation sur les résultats de fin de cycle, en particulier ceux de la classe de CM2, est largement critiquée. Plusieurs enseignants estiment qu'elle conduit à une évaluation réductrice et injuste du travail enseignant :

Actuellement dans notre CEB, les critères de promotion, les gens se sont basés sur les résultats de la dernière classe du cycle, à savoir la classe de CM2 qui n'est pas évidente parce qu'on dit qu'on ne juge pas une personne sur une année ou bien sur une note chiffrée, mais par rapport à des qualités, tout un processus. Il y a eu du CP1 au CM2 mais, on résume tout et on se limite à la classe de CM2 et on dit un tel maître est bon, un tel maître n'est pas bon. Donc, c'est un jugement, moi je trouve que ce n'est pas bon (ML7).

Dans cette logique, les enseignants des classes intermédiaires se

sentent marginalisés dans les actions de reconnaissance :

« quelqu'un qui ne plane pas dans ces classes, même s'il fait ces formations ce n'est pas sûr qu'il va être récompensé par rapport à sa formation » (ML1).

Certains discours vont plus loin en affirmant l'inexistence totale de critères de promotion au niveau des CEB, les décisions étant perçues comme arbitraires :

« Je dirais ici il n'y a aucun critère. Aucun critère. Ça, il n'y a rien à faire. On t'appelle on te dit voilà ! On voudrait que tu gères l'école cette année. Sinon, ici il n'y a aucun critère. Souvent même on nomme un directeur que l'inspection n'est pas au courant » (MV6).

Du côté des encadreurs pédagogiques, la majorité partage le constat de l'absence de critères formels et opérationnels de promotion, en dehors des cas liés aux performances des enseignants de CM2. Plusieurs encadreurs évoquent une promotion essentiellement symbolique, limitée à des encouragements verbaux :

On peut même se demander de quel moyen dispose une CEB pour valoriser en tout cas, les compétences existantes que peut-être, de simples encouragements et félicitations lors des visites administratives et pédagogiques. Ça se résume vraiment à de simples félicitations et encouragements en tout cas verbales. D'ailleurs, le pouvoir de récompenses ou de sanctions est très loin de la CEB. Souvent, il faut des propositions de sanctions positives ou négatives à la hiérarchie qui traîne à prendre des décisions (MV13).

Un encadreur affirme également ne pas avoir connaissance de critères précis :

« *Moi, je n'en sais rien* » (ML12).

Toutefois, une minorité d'encadreurs évoque l'existence de critères informels fondés sur des qualités individuelles telles que la valeur morale, la compétence professionnelle, la régularité, le sens du devoir et la loyauté :

Ce dont on tient compte, c'est la valeur morale de l'individu et il y a aussi sa compétence. Et, à travers les actes quotidiens, on l'évalue par sa régularité, sa compétence, son don de soi au travail, sa loyauté. Tout ça, ce sont des critères qui rentrent en ligne de compte pour la promotion (MV11).

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence une forte opacité des critères de promotion des enseignants au niveau des CEB, caractérisée par l'absence de mécanismes clairs, la prédominance des résultats certificatifs et une reconnaissance jugée limitée, subjective et peu équitable par les acteurs concernés.

4. Discussion

La présente discussion explore le lien entre la participation aux formations pédagogiques et la progression socioprofessionnelle des enseignants du primaire, la valorisation institutionnelle de l'efficacité des pratiques pédagogiques par le ministère de l'Éducation, ainsi que les critères de promotion au sein des circonscriptions d'éducation de base (CEB). Les résultats sont

analysés à la lumière des théories de références et de travaux de recherches antérieures.

4.1 Du paradoxe de la formation pédagogique : se former, mais ne pas avancer

Les résultats de l'enquête montrent que la majorité des enseignants interrogés perçoit la participation aux formations pédagogiques comme un levier indirect de promotion socioprofessionnelle. Si elles sont considérées comme utiles pour améliorer les pratiques en classe, elles ne constituent pas en elles-mêmes une garantie d'évolution de carrière. Cette perception contribue à expliquer le paradoxe observé : les enseignants continuent de se présenter aux sessions de former, mais leur engagement demeure principalement orienté vers la réussite aux concours professionnels et examens certificatifs. Ces observations rejoignent les travaux de Djibo (2010) et Mogmenga et al. (2024), qui soulignent l'importance des concours comme moteur central de motivation pour les enseignants du primaire. Mogmenga et al. (2024) observent en effet que l'engouement et la motivation des enseignants du primaire pour la formation continue demeurent particulièrement élevés tant qu'ils ont encore des examens professionnels à préparer, tels que le Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) ou le Certificat d'aptitude pédagogique au professorat des écoles (CAPE).

Dans cette logique, l'engagement en formation revêt une dimension instrumentale, centrée sur le renforcement des capacités pour atteindre des objectifs professionnels précis (Coulibaly, 2020). La formation apparaît ainsi moins comme un espace de reconnaissance professionnelle que comme un moyen stratégique d'une éventuelle mobilité socioprofessionnelle. Les enseignants investissent davantage lorsqu'ils perçoivent un lien tangible entre leur participation et des bénéfices futurs, qu'ils

soient matériels, symboliques ou identitaires. Cette orientation est confirmée par Beogo (2014), pour qui l'investissement dans la formation dépend directement de la perception de sa contribution à la réalisation des ambitions personnelles et professionnelles. Ainsi, l'intérêt porté à la formation continue apparaît étroitement lié au projet personnel de l'enseignant, à sa perception de l'institution scolaire et à sa vision du métier ainsi que de son avenir professionnel. Cette orientation utilitariste de l'engagement trouve un éclairage dans les travaux de Girinshuti et al. (2025), qui appréhendent l'engagement en formation à partir de l'alignement entre les intérêts individuels et les dispositifs institutionnels. Selon ces auteurs, lorsque les intérêts des individus convergent avec les logiques « socialement organisées », l'engagement peut être analysé selon trois axes complémentaires : la continuité, la cohésion et le contrôle. Pour Girinshuti et al. (2025) la continuité, qui renvoie à la capacité du système à répondre aux intérêts des individus à travers une logique de coûts et de bénéfices ; la cohésion, qui repose sur l'attachement émotionnel de l'individu à son groupe d'appartenance ; et le contrôle, qui traduit le degré d'adéquation entre les valeurs individuelles et les normes portées par le système. Dans la perspective d'engagement de continuité, les individus raisonnent en termes de coûts et de bénéfices.

Dans le cas des enseignants enquêtés, les résultats mettent en évidence une prédominance de l'engagement de continuité, caractérisé par un raisonnement en termes de coûts et de bénéfices. Les enseignants s'engagent dans les formations pédagogiques lorsqu'ils estiment que l'investissement consenti (en temps, en énergie ou en contraintes organisationnelles) est susceptible de produire un avantage tangible, notamment en matière de réussite aux concours ou d'amélioration des

perspectives de carrière. Comme le soulignent Girinshuti et al. (2025, p.4),

Dans le cas des formations continues, les enseignant·es vont s'engager parce qu'ils ou elles estiment que leur investissement (en temps passé à faire la formation ou à préparer leur remplacement durant leur absence, en déplacements, etc.) vaut la peine ; ou parce qu'ils ou elles jugent que cela leur procurera un avantage (une revalorisation salariale par exemple).

Toutefois, l'absence de retombées clairement identifiables sur l'évolution socioprofessionnelle fragilise cette logique de continuité. Lorsque les bénéfices attendus demeurent incertains ou différés, l'engagement tend à perdre de sa force incitative, ce qui contribue à expliquer le paradoxe mis en évidence par cette étude : des enseignants qui ne se mobilisent dans les sessions de formation parce qu'ils ne perçoivent pas de perspectives claires de progression professionnelle.

Plus largement, ces constats s'inscrivent dans la perspective théorique développée par Dubar (1980), Bourgeois (2006) et Kaddouri (2019), pour qui, la formation répond à un besoin de mobilité professionnelle, de promotion sociale et de construction identitaire. Comme le souligne Kaddouri (2019), la formation renvoie au projet de développement professionnel, au positionnement de l'individu dans l'organisation et à son appartenance socioprofessionnelle.

Les résultats obtenus rejoignent également les analyses de Bourgeois (2006), qui mettent en évidence la dimension identitaire de l'engagement en formation. Les représentations

identitaires jouent un rôle dans l'engagement dans les activités en l'occurrence les formations. En effet,

« [...] l'implication du sujet dans sa formation serait d'autant plus forte que celui-ci perçoit que la formation peut contribuer à la réalisation de buts identitaires important pour lui, comme l'accomplissement d'une image positive de soi visée ou l'évitement d'une image négative de soi menaçante [...] » (Bourgeois, 2006, p.26).

L'interprétation de ces résultats peut être renforcée par la théorie de motivation et travail de Maugeri (2009) et les travaux de Nuttin (1996), qui expliquent l'engagement par la valence des motifs et la perception de l'instrumentalité des actions entreprises. Dans ce cadre, la faible mobilisation des enseignants du primaire ne traduit pas un désintérêt intrinsèque pour la formation, mais une rationalité orientée vers les bénéfices perçus, limités par le flou des retombées professionnelles.

Dans cette étude, les enseignants interrogés soulignent le caractère aléatoire et non systématique du lien entre formation pédagogique et réussite aux concours. La formation vise avant tout l'amélioration des pratiques pédagogiques et non la préparation directe aux évaluations certificatives. La probabilité de retrouver dans les sujets d'examen des thématiques abordées en formation est perçue comme incertaine, ce qui conduit certains enseignants à considérer la réussite aux concours comme relevant en partie du hasard. Cette perception limite la mobilisation des enseignants du primaire pour les formations pédagogiques.

4.2 L'efficacité pédagogique à l'épreuve de la visibilité

Les enseignants et encadreurs pédagogiques, d'après les résultats signalent un manque de reconnaissance institutionnelle

par le MENAPLN. La valorisation se limite à des événements ponctuels, comme les journées d'excellence, ciblant principalement les enseignants de CM2, au détriment de ceux des classes intermédiaires. Cette invisibilité institutionnelle nourrit un sentiment de non-reconnaissance et limite la motivation à investir dans des dispositifs de formation perçus comme déconnectés des critères d'évaluation officiels. Selon Guillemette (2025), la valorisation professionnelle dépasse les indicateurs formels et inclut la reconnaissance sociale, éthique et collective, l'estime par les pairs, la participation aux décisions et les perspectives de développement professionnel. L'absence de ces leviers dans le contexte burkinabè réduit la capacité des formations à susciter un engagement volontaire et durable. En revanche, cela contribue au sentiment de marginalisation des enseignants, notamment ceux des classes intermédiaires, dont l'engagement reste largement invisible aux yeux des instances administratives.

Les travaux de Girinshuti et al. (2025) apportent un éclairage complémentaire sur l'engagement des enseignants dans les dispositifs de formation continue. Ils montrent que cet engagement dépend fortement de la perception des conditions de participation et de la pertinence des formations par rapport aux besoins professionnels. Une inscription individuelle aux formations continues, choisies librement par l'enseignant, favorise un engagement plus marqué et une évaluation positive de la formation, tandis qu'une participation collective ou imposée, ou liée à des politiques éducatives spécifiques, peut générer un engagement moindre ou un désengagement latent. Au Burkina Faso, ce constat suggère que le sentiment de non-reconnaissance institutionnelle et le manque de valorisation des pratiques pédagogiques peuvent réduire la motivation à s'investir pleinement dans les formations, surtout lorsqu'elles

sont perçues comme imposées ou détachées de bénéfices tangibles pour la carrière.

Cependant, comme le note également Maugis (2020), la prescription institutionnelle ne peut constituer un déterminant durable de l'engagement en formation que si l'acteur en perçoit l'utilité. Dans cette perspective, « une formation obligatoire peut [...], se révéler non seulement acceptée, mais aussi investie par le sujet lorsqu'il/elle en perçoit plus ou moins progressivement la pertinence eu égard à ses propres besoins, motifs et projets dans le domaine concerné » (Maugis, 2020, p.14).

Les résultats de l'étude rejoignent ceux de Zio (2018 :26), pour qui :

[...] pour celles qui s'engagent, la formation en quelque sorte « fait sens » avec certains éléments de leur vie, avec des préoccupations, des attentes, des besoins, une histoire, des expériences, au point d'initier l'action de quête d'information, de s'inscrire et de consentir aux efforts multiformes nécessaires pour s'y maintenir.

L'absence de valorisation tangible limite la capacité des formations à susciter une mobilisation volontaire et durable. Dans ce cadre, certains enseignants participent par contrainte institutionnelle afin d'éviter une stigmatisation ou une image négative auprès de la hiérarchie, ce qui peut être interprété à la lumière des « anti-buts identitaires » décrits par Bourgeois (2006), selon lesquels les individus s'engagent dans certaines activités non par adhésion, mais pour éviter des conséquences symboliques négatives.

Ainsi, la valorisation des enseignants ne devrait pas se limiter à des occasions ponctuelles ou à des performances certificatives, mais intégrer des structures capacitanes et des dispositifs de reconnaissance continue, permettant de rendre visibles les contributions professionnelles quotidiennes et de

renforcer l'engagement volontaire dans la formation continue (Guillemette, 2025). De plus, comme le montrent Girinshuti et al. (2025), des conditions engageantes, telles qu'une inscription individuelle et la pertinence des contenus de la formation par rapport aux besoins ou aux politiques éducatives choisies, constituent des leviers essentiels pour stimuler un engagement durable et la mobilisation réelle des enseignants.

Ces constats soulignent l'importance des initiatives de valorisation continue permettant de rendre visibles les contributions professionnelles quotidiennes et de stimuler l'engagement volontaire en formation (Dejours, 1998).

4.3 Promotion et formation : le manque de critères objectifs

L'étude révèle une forte hétérogénéité des perceptions concernant les critères de promotion dans les CEB, accompagnée d'une méconnaissance notable des textes officiels (CNT/BF, 2015 ; Présidence du Faso, 2020). Cette dissonance entre normes formelles et perceptions des acteurs traduit un déficit de communication institutionnelle et renforce le sentiment d'arbitraire dans l'évolution professionnelle. Une proportion importante d'enseignants, ainsi que la majorité des encadreurs pédagogiques, affirment qu'il n'existe pas de critères clairs de promotion en dehors de ceux liés aux performances des enseignants de CM2. Cette absence de critères clairs fragilise la valeur stratégique de la formation : lorsque les enseignants ne perçoivent pas de lien concret entre investissement et progression, la formation perd de son attractivité.

Il apparaît ainsi plausible que cette méconnaissance des critères de promotion constitue l'un des facteurs explicatifs du faible engagement des enseignants dans les formations pédagogiques. Lorsque les enseignants ne perçoivent pas de lien clair entre leur investissement professionnel, leur participation aux formations

et leur évolution de carrière, la formation perd de sa valeur stratégique.

Établir un lien explicite et crédible entre la participation aux formations pédagogiques, l'efficacité des pratiques enseignantes et l'évolution socioprofessionnelle apparaît dès lors comme un enjeu central. Comme le souligne Kaddouri (2019), l'offre de formation constitue un facteur déterminant de l'évolution professionnelle, à condition qu'elle s'inscrive dans un dispositif de reconnaissance et de valorisation.

Crozier et Friedberg (1977) décrivent ce type de situation comme une zone d'incertitude organisationnelle, génératrice de comportements pragmatiques, tandis que Greenberg (1990) montre que la perception d'injustice ou d'opacité réduit la motivation et l'engagement volontaire.

Ainsi, pour renforcer l'efficacité de la formation continue, il est nécessaire de mettre en place des mécanismes institutionnels clairs de reconnaissance et de valorisation, intégrant l'évaluation des pratiques pédagogiques et des compétences acquises. Ces dispositifs permettraient de relier explicitement la formation à la progression socioprofessionnelle, d'encourager le renouvellement continu des compétences et d'améliorer la qualité des enseignements/apprentissages (Kaddouri, 2019).

Les résultats de cette recherche suggèrent la nécessité de mettre en place des mécanismes institutionnels permettant de reconnaître, d'évaluer et de valoriser les enseignants qui participent activement aux formations et qui démontrent une réelle efficacité pédagogique. Une telle démarche pourrait renforcer la mobilisation des enseignants, favoriser le renouvellement continu de leurs compétences et contribuer, à l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages.

5. Conclusion

Au terme de ce travail consacré à l'engagement en formation pédagogique des enseignants du primaire burkinabè face au manque de perspectives d'évolution socioprofessionnelle, l'objectif principal était d'identifier les facteurs explicatifs de leur faible mobilisation, à partir des perceptions des enseignants et de leurs encadreurs pédagogiques.

L'étude, conduite dans les CEB de Koudougou 1 et de Bougnounou selon une approche qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs, met en évidence trois constats majeurs. D'une part, les enseignants estiment que la participation aux formations pédagogiques ne garantit pas une évolution de carrière, leur impact étant perçu comme indirect et dépendant essentiellement de la réussite aux concours et examens professionnels. D'autre part, les résultats révèlent une faible valorisation de l'efficacité des pratiques d'enseignement/apprentissage, largement centrée sur les résultats de fin de cycle, ce qui marginalise les enseignants des classes intermédiaires et alimente un sentiment d'injustice. Enfin, les critères de promotion au sein des CEB apparaissent peu lisibles, peu transparents et faiblement liés aux performances pédagogiques, renforçant l'idée que la formation ne constitue pas un levier déterminant de mobilité socioprofessionnelle ascendante.

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la faible mobilisation des enseignants pour les formations pédagogiques s'explique en grande partie par l'absence de retombées tangibles sur leur évolution professionnelle. Les dispositifs actuels de formation peinent ainsi à répondre aux attentes de reconnaissance et de promotion portées par les enseignants.

Cette étude présente néanmoins des limites liées à la taille réduite et à l'ancrage géographique restreint de l'échantillon, qui ne permettent pas de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignants du primaire au Burkina Faso. Par ailleurs, si l'approche qualitative a favorisé une compréhension approfondie des perceptions des acteurs, elle ne permet pas de mesurer l'ampleur ni la fréquence des points de vue exprimés. En perspective, cette recherche souligne la nécessité de mieux articuler formation pédagogique, valorisation de l'efficacité enseignante et évolution de carrière, notamment par une clarification des critères de promotion et un renforcement des mécanismes de reconnaissance institutionnelle. Aussi, la digitalisation de la formation permet de lui d'apporter une valeur ajoutée. Ainsi, le numérique permet de minimiser les aspects négatifs de la participation à la formation en donnant des possibilités aux enseignants de choisir leur cadre et le lieu de la formation ainsi que d'aménager leur temps. Des recherches ultérieures, fondées sur des échantillons plus larges et des approches méthodologiques mixtes, permettraient d'approfondir l'analyse et d'éclairer les politiques publiques en matière de développement professionnel enseignant.

6.Bibliographie

ALTET Marguerite, 2013, « Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité », in Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances, MARGUERITE Altet, DESJARDINS Julie, ETIENNE Richard, PAQUAY Léopold et PERRENOUD Philippe, pp.39-50, De boeck, Louvain-la-neuve
ALTET Marguerite, DESJARDINS, Julie, ETIENNE Richard, PAQUAY Léopold et PERRENOUD Philippe, 2013, « Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances », in

Introduction, ALTET Marguerite, DESJARDINS Julie, ETIENNE Richard, PAQUAY Léopold et PERRENOUD Philippe, pp.9-20, De Boeck, Louvain-la-neuve

ARDOUIN Thierry, 2017, « La formation des adultes : un objet frontière », in Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes, ARDOUIN Thierry, BRIQUET-DUHAZÉ, SOPHIE Annoot et EMMANUELLE, P.17-24, Harmattan, Paris

ASSEMBLÉE NATIONALE, 2007, « Loi n°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'Éducation », AN, Ouagadougou

ASSEMBLÉE NATIONALE, 1998, « Loi n°13/98/AN portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la fonction publique », AN, Ouagadougou

BARBIER Jean-Marie, 2006, « Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités », in Constructions identitaires et mobilisations des sujets en formation, BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Etienne, DE VILLERS Guy et KADDOURRI Mokhtar, pp.8-25, Harmattan, Paris

BEAUD Michel, 2006. *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat, ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*, La Découverte, Paris

BELEM Iliassa, 2015, « Formation continue des enseignants du primaire dans les cadres formels au Burkina Faso : Quelles stratégies pour un meilleur réinvestissement en classe ? », Université de Koudougou/École Normale Supérieure, Koudougou

BÉOGO Joseph, 2014, « Accès à la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et la contribution des universités : les déterminants de la démarche individuelle », Université Paris-Est ; Université Ouaga 1 Professeur Joseph Ki-Zerbo, Paris; Ouagadougou

Bourgeois Etienne, 2006, « Tensions identitaires et engagement en formation », in Constructions identitaires et mobilisations des

sujets en formation, BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Etienne, DE VILLERS Guy et KADDOURRI Mokhtar, pp.26-47, Harmattan, Paris

CAMPENHOUDT Luc Van et QUIVY Raymond, 2011, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris

CHARLOT Bernard, 1992, « Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. » Sociétés contemporaines N°11-12, Décembre 1992, pp.119-147

CHARLOT Bernard, 1997, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Economica, Paris

CHAUVET André, 2018, « Parcours professionnels : quelques conditions pour une réflexivité apprenante » in Apprendre et se former en situation de travail, MAYEN Patrick et MACLER Sarah, Éducation permanente, pp.23-34

CONSEIL NATIONAL DE TRANSITION, 2015, « Loi 081-2015/CNT du 24/11/2015 portant statut général de la fonction publique d'État », CNT, Ouagadougou

COULIBALY Souleymane, 2012, « Les initiatives d'autoformation professionnelle des enseignants du post-primaire et secondaire de la Région du Centre-Ouest », Université de Koudougou, Koudougou

COULIBALY Souleymane, 2020, « Les initiatives d'autoformation professionnelle des professeurs sans formation professionnelle initiale au Burkina Faso : des effets sur leurs pratiques enseignantes », Université Norbert Zongo, Koudougou

CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, 1977, *L'acteur et le système*, Editions du Seuil, Paris

DEJOURS Christophe, Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale - L'histoire immédiate, Seuil, Paris

DESJARDINS Julie, 2013, « Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? » in Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances, ALTET Marguerite, DESJARDINS Julie, ETIENNE Richard, PAQUAY

Léopold et PERRENOUD Philippe, pp.24-38, De boeck, Louvain-la Neuve

DJIBO Francis, 2010, « L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire regard critique sur le cas du Burkina Faso », Université Laval, Laval

DREPPNF-COS, 2021 « Rapport Général des Conférences pédagogiques », DREPPNF-COS, Koudougou.

DUBAR Claude, 1980, *Formation permanente et contradictions sociales*, Éditions Sociales, Paris

EVÉQUOZ Grégoire, 2019, *La carrière professionnelle : tendances et opportunités 4.0*, Éditions Slatkine, Genève

GUILLEMETTE, Suzanne, 2025, Agir ensemble et structures capacitanes en soutien à l'insertion et la valorisation de la profession enseignante : au-delà d'indicateurs statistiques, Formation et profession, Revue scientifique internationale en éducation, pp.1-16

GIRINSHUTI, Crispin, DESPONDS, Fabien, GUILLAUME-GENTIL, Joan, 2025, De la politique éducative au développement professionnel : l'évaluation des formations continues comme une mesure de l'engagement des enseignant·es. Formation et profession, pp. 1-16, Revue scientifique internationale en éducation

GREENBERG, Jerald, 1990, Organizational Justice: Yesterday, Today, and Tomorrow, Journal of Management, pp.399-432

HACHICHA Sami, 2002, *Andragogie*

KADDOURI Mokhtar, 2006, « Dynamiques identitaires et rapports », in Constructions identitaires et mobilisations des sujets en formation, BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Etienne, DE VILLERS Guy et KADDOURRI Mokhtar, pp. 48-55, Harmattan, Paris

KADDOURI Mokhtar, 2019, « Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes », in Les dynamiques identitaires, Revue

internationale de recherches en éducation et formation des adultes Savoirs n°49, pp.13-46, Harmattan, Paris

MALGLAIVE Gérard, 2005, *Enseigner à des adultes*, PUF, Paris

MAUGERI Salvatore, 2009, « Motivation et travail », in *Traité de psychologie de la motivation*, CARRÉ Philippe et FENOUILLET Fabien, pp.187-210, Dunod, Paris

MAUGIS Marie-Paule, 2020, *L'engagement de l'adulte apprenant en formation obligatoire : un paradoxe de l'apprenance*, Harmattan, Paris

MENAPLN, 2019, « Attributions, organisation et fonctionnement des Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB) », MENAPLN, Ouagadougou

MENAPLN, 2011, « Document de Base des Assises nationales de l'Éducation nationale », MENAPLN, Ouagadougou

MENAPLN/DAF/CID, 2021, « Situation d'Exécution du Budget au 29/12/2021. », MENAPLN, Ouagadougou

MOGMENGA, Dasmané, POUDIOUGO Wendkuuni Désiré et KONKOBO Kaboré Madeleine, 2024, « Formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et développement des compétences professionnelles : analyse du point de vue des acteurs de l'éducation », RASESE, N°5. Décembre 2024, pp.54-64

MUCCHIELLI, Roger, 1998, *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, ESF, Paris

NUTTIN, Joseph, 1996, *Théorie de la motivation humaine : Du besoin au projet d'action*, Presses Universitaires de France, Paris

OCDE, 1997, « Regards sur l'éducation »

Présidence du Faso, 2019, « Décret 2019-0344/PRES/PM/MENAPLN portant organisation du Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales », Présidence du Faso, Ouagadougou

Présidence du Faso, 2020, « Décret n°2020, 0245/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID portant statut particulier du metier éducation, formation et promotion de l'emploi », Présidence du Faso, Ouagadougou

SALMAN Rana, 2014, « L'Impact des programmes de formation continue sur les compétences professionnelles des enseignants dans le contexte éducatif syrien (cas de l'enseignement de base : de la première à la sixième classe) », Université de Bourgogne, Bourgogne

UNESCO, 2020, 4e rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, Institut de l'Unesco pour l'apprentissage, Hambourg

WILK Daniel, 2018, « Travailler et se former », in Apprendre et se former en situation de travail, MAYEN Patrick et MACLER Sarah, pp.5-12, Éducation permanente,

ZIO Brahima, 2018, « L'engagement psychologique des adultes en formation professionnelle au Burkina Faso », Conservatoire national des arts et métiers, Paris