



ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE ET SATISFACTION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES AU BURKINA FASO

[Étapes de traitement de l'article]

Date de soumission : 28-06-2025 / Date de retour d'instruction : 05-07-2025 / Date de publication : 15-07-2025

Noaga Dieudonné KABORÉ

Université Norbert Zongo (Koudougou, Burkina Faso)

✉ kaboredieudonne95@yahoo.fr

N° ORCID : <https://orcid.org/0009-0000-2395-6740>

&

Innocents OUÉDRAOGO

École Normale Supérieure (Koudougou, Burkina Faso)

✉ ouedinno@yahoo.fr

Résumé : Cette recherche examine l'encadrement pédagogique (accompagnement, contrôle, évaluation) des enseignants du secondaire au Burkina Faso. Parallèlement, elle analyse le niveau de satisfaction de ces derniers vis-à-vis des pratiques dans le contexte de la mise en œuvre de l'approche par compétences (APC). L'étude a utilisé une méthode mixte (quantitative et qualitative). L'approche quantitative a eu recours à des questionnaires adressés à 422 enseignants et à 124 encadreurs pédagogiques. Sept chefs de service de l'encadrement pédagogique ont été aussi interrogés à l'aide d'entrevues semi-dirigées. Enfin, un focus a réuni 45 enseignants. Les résultats montrent que les pratiques et la mise en œuvre actuelles des missions d'accompagnement, de contrôle et d'évaluation ne sont pas alignées entre elles. Bien que l'accompagnement prédomine parmi les trois missions investiguées, les pratiques dans ces trois contextes se révèlent faiblement planifiées et les outils non mis à jour pour répondre aux exigences de l'APC. Le contrôle pédagogique est mis en œuvre seulement dans des cas particuliers. Quant à la mission d'évaluation, elle est seulement pratiquée dans le contexte de la certification des enseignants. Les différentes insuffisances identifiées conduisent à un faible niveau de satisfaction chez les enseignants. Les implications pour la recherche ont été discutées.

Mots-clés : Enseignement secondaire, encadrement pédagogique, approche par compétence, satisfaction des enseignants, Burkina Faso.

PEDAGOGICAL SUPERVISION AND SATISFACTION OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF THE SKILLS-BASED APPROACH IN BURKINA FASO

Abstract: This research examines the pedagogical supervision (support, monitoring, evaluation) of secondary teachers in Burkina Faso. At the same time, it analyzes the level of satisfaction of teachers with current practices in the context of the implementation of the competency-based approach. The study used a mixed method (quantitative and qualitative approach). The quantitative approach used questionnaires addressed to 422 teachers and 124 educational supervisors. Seven heads of educational supervision service were also interviewed using semi-structured interviews. Finally, a focus brought together 45 teachers. The results show that the current practices and implementation of support, monitoring and evaluation missions are not aligned with each other. Although support predominates among the three missions investigated, practices in these three contexts appear to be poorly planned and the tools are not updated to meet the requirements of the competency-based approach. Educational monitoring is implemented only in specific cases. Educational monitoring is implemented only in specific cases. As for the evaluation mission, it is only implemented in the context of teacher certification. The various shortcomings identified lead to a low level of satisfaction among teachers. The implications for research were discussed.

Keywords: Secondary education, pedagogical supervision, competency-based approach, teacher satisfaction, Burkina Faso.

Introduction et problématique

Les insuffisances du système éducatif burkinabè ont conduit les décideurs à rechercher de nouvelles formules éducatives plus pertinentes à travers diverses réformes. Parmi ces réformes, celle entreprise en 2007 est majeure. Elle est contenue dans la loi No 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant la Loi d'Orientation de l'Éducation. La mise en œuvre de cette réforme est faite selon plusieurs axes sous forme de projets et programmes.

La mise en œuvre des projets et programmes du premier axe a permis de développer aussi bien l'accès quantitatif à l'enseignement primaire que secondaire (RESEN, 2017). Cependant, les mêmes efforts n'ont pas permis d'accompagner le développement quantitatif par une amélioration qualitative des apprentissages. Ainsi, depuis 2013, le ministère de l'Éducation s'est engagé à mettre en œuvre un autre axe de la réforme générale de 2007 : il s'agit des réformes curriculaires. Ces réformes concernent l'ensemble du système éducatif et consacrent l'approche par les compétences comme base du curriculum. Même si l'APC en Afrique est parfois perçue par certains auteurs de la littérature éducative comme une tendance internationale davantage importée que contextualisée (Sall, 2013), elle est présentée comme un modèle de formation dont la



mise en œuvre réussie pourrait être une solution aux faibles performances des systèmes éducatifs (Lauwerier, 2019 ; Loosli, 2016).

Cependant, sa mise en œuvre dans le contexte africain rencontre des défis. Si dans les salles de classe, les changements induits par l'APC exigent des enseignants des pratiques et une posture professionnelle renouvelées (MENAPLN, 2023 ; Sakho, 2022 ; Vianin, 2019), l'expérience des pays ayant réussi l'implantation de l'APC montre que la formation continue et l'encadrement pédagogique ont constitué des leviers essentiels et déterminants d'appropriation (Aembe et Hatem, 2021). Ainsi, pour les formateurs d'enseignants, la réussite de cette transition repose sur leur capacité à accompagner efficacement les enseignants à travers des dispositifs de supervision adaptés.

Au Burkina Faso, l'encadrement pédagogique est confié à des professionnels appelés communément encadreurs pédagogiques. Ces derniers jouent un rôle clé dans le processus de développement professionnel des enseignants et dans la transformation de leurs pratiques de classe (MENAPLN, 2019). Cependant, de nombreuses analyses (Djibo, 2017 ; MENA, 2018 ; 2018 ; Millogo, 2000 ; PASEC, 2020 ; Poussogho, 2021) révèlent des insuffisances des pratiques, tant au niveau institutionnel qu'au niveau des acteurs sur le terrain. En effet, que l'on s'intéresse à l'accompagnement, au contrôle ou à l'évaluation, les analyses signalent que les pratiques manquent de visibilité et qu'elles sont souvent peu ou pas cohérentes avec les besoins des enseignants sur le terrain. Cette réalité entraîne que certains enseignants jugent les interventions des encadreurs normatives, stressantes et peu pertinentes pour développer leurs compétences professionnelles (Ouédraogo, 2009 ; Tramoy, 2017).

En ce qui concerne les pratiques professionnelles dans le contexte des réformes curriculaires selon l'APC, les recherches (Albai et coll., 2023 ; Cros et coll., 2010 ; Mendene, 2021 ; Palé, 2018) notent que les transitions curriculaires selon cette approche dans le contexte africain se heurtent à des insuffisances, surtout dans la préparation des acteurs pédagogiques (encadreurs et enseignants). Dans le contexte du Burkina Faso, des formations de courte durée ont eu lieu sur la mise en œuvre l'approche par compétences. Toutefois, si ces formations accélérées ont permis de renforcer l'adhésion au sein du personnel pédagogique aux réformes en cours, elles n'ont pas permis de résoudre véritablement les obstacles liés à leurs compétences qui restent une condition majeure de la réussite des réformes éducatives en salles de classe. Ces constats légitiment la nécessité de réfléchir quant aux pratiques d'encadrement des enseignants en droite ligne avec les exigences de la mise en œuvre des réformes curriculaires.

L'objectif général de cette recherche est formulé en deux temps : il s'agit d'abord d'analyser dans quelle mesure les encadreurs pédagogiques du secondaire au Burkina Faso parviennent à mettre à la fois leurs missions de contrôle et d'évaluation des enseignants tout en leur assurant un accompagnement pédagogique. Ensuite, la recherche vise à déterminer le niveau de satisfaction des enseignants vis-à-vis des pratiques mises en œuvre. Cet objectif vise à répondre à la question générale suivante : dans quelle mesure les encadreurs pédagogiques du secondaire mettent en œuvre

l'accompagnement, le contrôle et l'évaluation des enseignants et quel est le niveau de satisfaction de ces derniers vis-à-vis des pratiques ?

À cette question principale correspondent les questions spécifiques suivantes : quelle est la fréquence des activités, les stratégies de planification ainsi que la qualité du climat relationnel entre encadreurs enseignants en situation d'accompagnement, de contrôle et d'évaluation ? Quel est le niveau de satisfaction des enseignants à l'égard des pratiques à ces trois contextes d'encadrement dans le contexte de la mise en œuvre de l'APC ? Quels déterminants sont-ils associés à la satisfaction des enseignants ? La recherche s'organise autour de sept sections, dont l'introduction et la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie, les résultats et la discussion. Les limites et les implications de la recherche sont exposées avant la conclusion, la bibliographie et les annexes.

1. Cadre conceptuel et théorique

Le cadre conceptuel et théorique définit les concepts clés de la recherche et fait un aperçu sur l'adoption de l'APC dans le contexte du Burkina Faso.

1.1. Les fonctions de l'encadrement pédagogique

En éducation, la notion d'encadrement recouvre un champ large qui s'étend à diverses dimensions de la formation en général. En formation des enseignants, elle est utilisée pour désigner l'ensemble des activités visant à soutenir ces derniers dans leurs pratiques dans une logique de recherche de la qualité de l'éducation (Tramoy, 2017 ; MENA, 2018). Le concept est parfois utilisé comme synonyme de la supervision, même si des nuances entre les deux sont relevées à travers les écrits (April et Bouchamma, 2017 ; Bilodeau, 2016 ; Depower et coll., 2016).

Selon les contextes éducatifs, les encadreurs pédagogiques sont désignés différemment. Si dans les pays africains s'inspirant du modèle éducatif français, on parle d'encadreurs, d'inspecteurs ou de conseillers pédagogiques, dans d'autres pays comme au Canada, on retrouve : « *conseillers pédagogiques* » au Québec, « *agents pédagogiques* » au Nouveau-Brunswick, « *superviseurs pédagogiques* » en Alberta ou encore « *conseillers d'éducation* » en Ontario (Picone, 2021). Qu'à cela ne tienne, la mission de ces professionnels de la formation des enseignants demeure la même : renforcer la qualité des pratiques de classe et partant, du système éducatif.

Parmi les fonctions essentielles qui structurent l'encadrement pédagogique, trois ressortent comme majeures : l'accompagnement, le contrôle et l'évaluation pédagogiques. Si l'accompagnement est une notion utilisée dans plusieurs domaines professionnels, en situation de formation des enseignants, il désigne un ensemble d'actions orientées vers le développement des compétences et de l'identité professionnelles de l'enseignant. Les pratiques d'accompagnement permettent ainsi à l'enseignant de prendre du recul, de regarder et de juger ses propres actions professionnelles afin d'ouvrir des perspectives. Sur le plan relationnel, l'accompagnement pédagogique est censé se dérouler dans un climat de collaboration et d'écoute (Arpin et Capra, 2008 ; Sun et coll., 2023). C'est pourquoi parmi ses moyens



de sa mise en œuvre, on trouve des stratégies dont les modalités sont plutôt souples : le tutorat, le mentorat, le coaching (Guillemette et Luckerhoff, 2022 ; Hadchiti et coll., 2024).

Le contrôle pédagogique quant à lui est associé à une fonction de vérification. Précisément, il utilise des référentiels ou des prescriptions institutionnelles pour juger de la conformité des actions pédagogiques (MENAPLN, 2021; Sanou, 2000). Dans le contexte du Burkina Faso, le document de base de la Stratégie intégrée de renforcement de l'encadrement pédagogique (SIREP) l'entend comme un « *ensemble d'activités d'observation et d'analyse visant à s'assurer de la conformité des opérations pédagogiques par rapport aux exigences législatives, réglementaires et procédurales, afin d'apporter des correctifs en cours d'opération* » (MENA, 2018, p.7). Ainsi, le contrôle pédagogique revêt-il plus un caractère administratif que pédagogique (Barthassat et Bonneton, 2010) et de ce fait est souvent mal perçu par les enseignants (Adekou et Baba-Moussa, 2019 ; Ouédraogo, 2009).

Concernant l'évaluation pédagogique, notons qu'elle est une fonction de l'encadrement pédagogique qui vise à apprécier ou à certifier les compétences des enseignants dans une visée de gestion de carrière (MENAPLN, 2020). Toutefois, l'évaluation peut avoir une fonction formative, surtout quand elle vise à évaluer pour corriger des pratiques ou à en diffuser (Nolan et Hoover, 2008). C'est pourquoi Tilman (2023) analyse que dans de nombreux contextes, les discours tendent de plus en plus à remplacer le terme « évaluation » par celui d'accompagnement, et orientés vers les enseignants en difficulté.

Il existe deux formes d'évaluation des enseignants selon les contextes : l'évaluation administrative et l'évaluation pédagogique (Adekou et Baba-Moussa, 2019 ; Dandjué, 2012). L'évaluation administrative est souvent confiée aux chefs d'établissements qui la mettent en œuvre selon un mandat qui leur est donné. Elle est basée sur des appréciations générales tels le respect de la hiérarchie professionnelle, la ponctualité, l'assiduité, le sens du bien public, etc. L'évaluation pédagogique, elle, est un jugement plus documenté effectué par un encadreur pédagogique ou un professionnel assimilé à travers l'observation de l'enseignant en situation de classe. Ainsi, elle s'appuie sur l'analyse de certaines dynamiques pédagogiques observées chez l'enseignant dans sa gestion pédagogique et didactique des apprentissages et des élèves : planification des cours, méthodes d'enseignement, performances des élèves, capacité à s'autoévaluer, etc. (Sun et coll., 2023).

2.2. La satisfaction

La littérature ne s'accorde pas sur une définition unique de la satisfaction, de son contenu et de ses dimensions. La satisfaction des enseignants relève de façon large de la satisfaction au travail perçu comme le ressenti des individus ou leurs attitudes face à leur emploi ou aux différents aspects de celui-ci (Lison et De Ketele, 2007). Cette recherche entend la satisfaction des enseignants des pratiques d'encadrement comme leurs perceptions positives de la pertinence des activités d'encadrement (accompagnement, contrôle et évaluation) pour développer leurs compétences et les

rendre autonomes et efficaces dans leurs pratiques d'enseignement. Dans ce sens, la satisfaction de l'encadrement concerne tous les aspects qui entrent en ligne de compte des différentes dimensions des pratiques professionnelles des encadreurs pédagogiques : les aspects organisationnels (ou planification), les aspects fonctionnels (les instruments et les apprentissages) et les aspects relationnels (la communication et les interactions) (Billaudeau et Vercambre-Jacquot, 2015 ; Kamanzi et coll., 2019).

1.2. Regard historique sur l'introduction de l'APC au Burkina Faso

L'adoption de l'approche par compétences au Burkina Faso n'est pas nouvelle. En effet, le Burkina Faso a initialement introduit cette approche pour réviser les curricula au primaire en 2001 à travers le décret N° 2001-179/PRES/PM/MEBA du 2 mai.

Toutefois, malgré une phase expérimentale faite en 2008 (Arrêté N° 2008-0116/MEBA/SG/DG-CRIEF), cette première tentative d'implémenter l'APC a échoué en raison de défis de ressources matérielles et d'expertise nationale (Destin, 2017 ; Sawadogo, 2016). Après cet échec, d'autres approches alternatives ont été expérimentées : la pédagogie du texte (PdT), le modèle ASEI/PDSI (*Activity-Student-Experiment-Improvisation / Plan-Do-See-Improve*) et l'approche pédagogique intégratrice (API) (MENA et JICA, 2014).

En 2015, l'APC a été réintroduite dans le système éducatif à travers l'adoption du Cadre d'orientation du Curriculum (COC) (Arrêté N° 2013 -0095/MENA/SG). Six régions administratives ont été retenues pour une phase pilote (MENAPLN, 2019) et la généralisation est intervenue au cours de l'année scolaire 2022-2023 (N° 853/MENAPLN/SG du 20 septembre 2022).

Cette fois-ci, son périmètre institutionnel s'est élargi au postprimaire et au secondaire restés jusque-là en marge des changements curriculaires. L'opérationnalisation de cette réforme selon l'APC vise non seulement à améliorer l'efficacité des apprentissages scolaires dans leur ensemble, mais répond également à l'exigence d'harmonisation des programmes de l'enseignement secondaire général dans l'espace de l'Union économique et monétaire Ouest-Africaine (UEMOA).

2. Méthodologie

Cette recherche est une recherche mixte. Elle combine une méthode qualitative et une méthode quantitative pour analyser les pratiques d'encadrement dans le contexte de l'enseignement secondaire au Burkina Faso.

2.1. Population, échantillon, échantillonnage

La recherche a pour population les encadreurs pédagogiques et les enseignants du secondaire général au Burkina Faso. Ces enseignants et encadreurs sont issus des neuf disciplines enseignées à ce cycle : anglais, allemand, français, mathématiques, histoire-géographie, sciences physiques, Sciences de la Vie et de la Terre, philosophie, éducation physique et sportive. Les données quantitatives sont obtenues à travers un



questionnaire adressé à 422 enseignants et à 124 encadreurs pédagogiques. Quant aux données qualitatives, elles proviennent d'une part d'une entrevue menée auprès de 7 encadreurs pédagogiques et qui sont chefs de service en lien avec l'encadrement (accompagnement, contrôle ou évaluation des enseignants). D'autre part, elles sont issues d'un focus group réalisé avec 45 enseignants.

L'échantillonnage utilisé pour recruter les répondants aux questionnaires est un échantillonnage dit non probabiliste. C'est précisément un échantillonnage dit intentionnel (Fortin et Gagnon, 2016). Concernant les critères de sélection, chez les encadreurs pédagogiques, le répondant devrait appartenir aux corps des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques à la période d'administration du questionnaire. Cependant, il ne devrait pas être en disponibilité ou en détachement dans un service qui n'a pas de lien avec l'encadrement des enseignants. Pour les enseignants, le principal critère était celui d'être enseignant en poste d'enseignement à la période de l'enquête. Au niveau des entrevues semi-dirigées, un échantillonnage intentionnel prenant en compte les conditions d'accès aux répondants a été utilisé pour sélectionner les inspecteurs-chefs de service au sein des directions centrales et déconcentrées du ministère de l'Enseignement Secondaire. Les enseignants participant au *focus group* sont des volontaires remplissant les critères d'inclusion énoncés plus haut. La synthèse des différents échantillons est présentée au Tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Synthèse de l'échantillon par méthode de collecte des données

Outils	Population visée		Échantillon				
			DEPFIC	DGEC	DREPS	DPEPS	Total
Questionnaire	Encadreurs pédagogiques						124
	Enseignants						422
Entrevues	Encadreurs pédagogiques		1	1	2	3	7
Focus group	Enseignants	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	
		9	9	9	9	9	45
n=517							

Notes : DEPFIC : Direction de l'Encadrement Pédagogique et de la Formation initiale et Continue
 DGEC : Direction Générale des Examens et Concours
 DREPS : Direction Régionale des Enseignements Postprimaire et Secondaire
 DPEPS : Direction Provinciale des Enseignements Postprimaire et Secondaire

2.2.Outils d'investigation

Les deux questionnaires élaborés pour analyser les pratiques d'encadrement auprès des enseignants et des encadreurs pédagogiques reposent une échelle de Likert à quatre niveaux. Pour les encadreurs pédagogiques, les échelles de réponses allaient de « jamais » à « chaque fois » et de « totalement en désaccord » à « totalement en accord » chez les enseignants. Toutefois, chez les enseignants, les échelles de réponses aux

questions pour évaluer le niveau de satisfaction étaient allaient de « totalement satisfait » à « totalement insatisfait ».

Les items couvrent trois dimensions des pratiques d'encadrement : organisationnelle, fonctionnelle et relationnelle. Le questionnaire destiné aux enseignants qui inclut également une échelle de satisfaction professionnelle à quatre niveaux (« *totalement satisfait* » à « *totalement insatisfait* ») comporte 61 items, y compris les données sociodémographiques. Celui des encadreurs en comporte 55. L'administration des deux questionnaires (juillet à septembre 2024) s'est faite en ligne à travers l'outil de sondage *SurveyMonkey*.

Le guide d'entrevue semi-dirigée conçue pour collecter les données auprès des encadreurs pédagogiques chefs de service utilise neuf (9) questions ouvertes. Quant au guide d'animation utilisé pour les discussions de groupe, il comportait 12 questions ouvertes, dont 4 questions pour chacun des trois contextes d'encadrement (accompagnement, contrôle et évaluation). Les entretiens avec les encadreurs pédagogiques se sont déroulés en présentiel et en ligne. Le groupe de discussion avec les enseignants a été organisé en cinq bassins de neuf enseignants et s'est déroulé entièrement en ligne. Les deux types d'entrevues se sont réalisés entre août et octobre 2024 à travers la plateforme *Zoom Workplace* (version 6.2.11 sous licence payante).



2.3.Méthodes d'analyse

Alors qu'une analyse de contenu manuelle a été utilisée pour les données qualitatives, l'analyse des données quantitatives a recouru dans un premier temps à des statistiques descriptives (fréquences, moyennes, écarts-types) pour identifier les tendances générales. Dans un second temps, l'analyse des données issues du questionnaire aux enseignants recourt aussi à des statistiques inférentielles (corrélations, régressions et analyses factorielles) pour mesurer les relations entre les variables sous le logiciel *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 28.0). La liste complète des variables retenues pour l'analyse des données du questionnaire adressé aux encadreurs pédagogiques et aux enseignants est présentée aux tableaux ci-dessous.

Tableau 2 : Variables pour l'analyse des données chez les encadreurs pédagogiques

Nature de la variable	Nom de la variable		Indicateurs/niveaux de la variable
Variable dépendante (VD)	VD ₁	Pratiques organisationnelles	1. Contexte 2. Planification
	VD ₂	Pratiques fonctionnelles	1. Apprentissage 2. Instruments
	VD ₃	Pratiques relationnelles	1. Communication 2. Attitudes et comportements
Variable indépendante (VI)	VI ₁	Genre du répondant	1. Homme 2. Femme
	VI ₂	Nombre d'années d'expérience	0. 5 ans et moins 1. 6-10 ans 2. 11 ans et plus
	VI ₃	Discipline d'encadrement	1. Disciplines scientifiques 2. Disciplines littéraires
	VI ₄	Service actuel	0. Direction provinciale 1. Direction régionale 2. Direction centrale 3. École Normale Supérieure et autres

Tableau 3 : Variables pour l'analyse des données chez les enseignants

Nature de la variable	Nom de la variable	Indicateurs/niveaux de la variable
Variable dépendante (VD)	VD ₁ Satisfaction vis-à-vis des pratiques organisationnelles	1. Contexte 2. Planification
	VD ₂ Satisfaction vis-à-vis des pratiques fonctionnelles	1. Apprentissage 2. Instruments :
	VD ₃ Satisfaction vis-à-vis des pratiques relationnelles	1. Communication 2. Attitudes et comportements
Variable indépendante (VI)	VI ₁ Genre du répondant	1. Homme 2. Femme
	VI ₂ Nombre d'années d'expérience du répondant	1. 1-5 ans 3. 11 ans et plus 2. 6-10 ans
	VI ₃ Discipline enseignée	1. Disciplines scientifiques 2. Disciplines littéraires
	VI ₄ Détention d'un diplôme professionnel	1. Aucun 2. CAP-CEG 3. CAPES
	VI ₅ Statut dans la profession	1. Fonctionnaire du public 2. Fonctionnaire du privé
	VI ₆ Lieu d'affectation	1. Zone rurale 2. Zone semi-rurale 3. Zone urbaine

3. Présentation, analyse et interprétation des résultats

Les résultats présentent d'abord les analyses quantitatives descriptives, puis inférentielles avant d'exposer les principaux constats issus de l'analyse qualitative.

3.1. Résultats descriptifs à la variable organisationnelle (planification) des pratiques d'encadrement

Les résultats à la variable organisationnelle montrent que parmi les trois missions d'encadrement investiguées, selon les enseignants et les encadreurs, bien qu'elle reste ponctuelle et peu planifiée, l'accompagnement est la pratique la plus fréquente. Environ 87 % des enseignants déclarent avoir déjà bénéficié d'un accompagnement pédagogique au cours de leur carrière, contre 65 % au cours des cinq dernières années. Cependant, seulement 29 % des encadreurs affirment que cet accompagnement repose sur un référentiel formel ou un plan de perfectionnement concerté.

La mise en œuvre de la mission de contrôle pédagogique est moins fréquente. En effet, seuls 52 % des enseignants déclarent avoir fait l'objet de contrôle au cours des cinq dernières années, et plus de 90 % des encadreurs mentionnent que les critères de sélection des enseignants pour le contrôle sont rarement explicités ou partagés. Quand elles ont lieu, les activités de contrôle sont initiées selon 88,7 % des encadreurs pédagogiques à la demande des chefs d'établissement ou des partenaires extérieurs. De ce point de vue, le contrôle pédagogique est perçu comme une pratique marginale, souvent confondue avec des visites d'accompagnement, et suscite des craintes ou des résistances.

L'évaluation menée auprès des enseignants est essentiellement mise en œuvre dans le cadre des examens certificatifs, notamment ceux de la Direction Générale des Examens et Concours (DGEC) et de l'École Normale Supérieure (ENS). Ainsi, moins de 37 % des enseignants déclarent avoir été évalués en dehors de ce cadre. Pour les évaluations



qu'ils ont déjà menées, 91 % des encadreurs indiquent l'absence d'un contrat d'objectifs ou de programme personnalisé d'évaluation et seulement (8 % d'entre eux affirment que le contexte matériel et professionnel de l'enseignant est pris en compte dans son évaluation.

3.2. Résultats descriptifs à la variable fonctionnelle des pratiques d'encadrement

Les visites de classe ressortent comme l'outil principal d'accompagnement (96 % des encadreurs, moyenne = 3,5 chez les enseignants). Les autres outils, tels que les démonstrations pédagogiques, les plans de perfectionnement ou les suivis individualisés sont très peu utilisés (moyenne $\leq 2,0$). Les encadreurs reconnaissent que les attentes pédagogiques sont rarement adaptées aux enseignants débutants et que peu d'outils sont fournis ou expliqués avant l'évaluation. Relativement à l'APC, environ 60 % des encadreurs pédagogiques déclarent l'absence d'outils nouveaux ou actualisés (grilles d'observation et d'évaluation), ce qui témoigne d'un déficit d'alignement avec les exigences de la réforme. Aussi, les enseignants jugent que l'accompagnement est plus symbolique qu'opérationnel, les interventions d'encadrement étant peu alignées avec leurs besoins, sans réel suivi ou planification sur le long terme (moyennes = 1,5 à 2,5).

L'évaluation à laquelle sont soumis les enseignants est majoritairement perçue comme peu transparente. Les encadreurs déclarent majoritairement ne pas communiquer les critères ou les objectifs de l'évaluation en amont, et ne pas fournir de grilles explicites (moyenne = 1,7 chez les enseignants). L'élaboration d'un contrat d'objectifs ou d'un entretien préparatoire est rarement observée même si certaines dimensions, telles que le leadership pédagogique ou l'engagement dans la formation continue sont prises en compte (79,5 % des encadreurs).

3.3. Perceptions et climat professionnel dans les relations encadreurs-enseignants

La majorité des encadreurs (83,8 %) affirment adopter une posture collaborative lors des visites d'accompagnement. Cette posture est confirmée par les enseignants, qui jugent leurs encadreurs accessibles et respectueux (moyenne = 3,2). Toutefois, près de 56 % des encadreurs reconnaissent que des enseignants refusent parfois les visites de classe, ceux-ci émettant des réserves concernant la prise en compte de leurs réalités professionnelles. La perception d'un climat de confiance est aussi contrastée : globalement, positive dans l'accompagnement, elle est plus réservée en situation de contrôle ou d'évaluation. Le tableau ci-dessous fait la synthèse croisée des perceptions des enseignants et encadreurs pédagogiques concernant les aspects organisationnels, fonctionnels et relationnels des pratiques d'encadrement.

Tableau 4 : Résultats croisés des perceptions des enseignants et encadreurs pédagogiques

Dimensions	Perception des enseignants	Perception des encadreurs
Fréquence des pratiques	Accompagnement fréquent, contrôle et évaluation modérés	Accompagnement plus fréquent que contrôle/évaluation
Planification des activités	Planification perçue comme irrégulière, peu impliqués	Activités souvent non formalisées, référentiels peu utilisés
Critères de désignation (contrôle)	Critères peu clairs, souvent perçus comme arbitraires	Critères souvent imposés par d'autres acteurs (chefs, partenaires)
Outils mobilisés (visites, référentiels, grilles)	Visites fréquentes, autres outils peu utilisés	Visites dominantes, peu d'outils nouveaux en APC
Suivi personnalisé / perfectionnement	Rarement présents ou suivis d'effet	Peu de dispositifs de suivi personnalisés
Transparence de l'évaluation	Faible transparence, objectifs peu expliqués	Contrats d'objectifs et grilles rarement fournis
Prise en compte du contexte enseignant	Peu pris en compte	Rarement pris en compte dans les évaluations
Reconnaissance du leadership / collaboration	Compétences évaluées de façon inégale	Leadership reconnu, moins la collaboration
Climat relationnel et posture de l'encadreur	Plutôt positif en accompagnement, plus tendu en contrôle	Volonté de collaboration affirmée, mais refus du contrôle fréquent

3.4. Résultats descriptifs à la variable « niveau de satisfaction des enseignants »

Les résultats des statistiques descriptives liées à la perception de satisfaction montrent un niveau de satisfaction globalement faible des enseignants vis-à-vis des pratiques dans les trois contextes d'encadrement pédagogique. Le faible niveau de satisfaction des enseignants est particulièrement constaté en ce qui concerne les dimensions organisationnelle (planification) et fonctionnelle (instruments et apprentissages) dans l'ensemble des trois contextes d'encadrement. 74,9 % des enseignants déclarent être insatisfaits des activités d'accompagnement pédagogique reçues, contre 69,7 % pour le contrôle pédagogique et 77,5 % pour ce qui concerne l'évaluation pédagogique. L'implication des enseignants dans la planification des activités d'encadrement est faible : 83,9 % des répondants estiment ne pas être suffisamment associés à la définition des objectifs, au choix des stratégies ou à l'élaboration des chronogrammes (moyenne = 1,9).



Si la satisfaction liée à l'accompagnement pédagogique, avec une moyenne de 2,2 et un écart-type de 0,7, reflète une perception légèrement positive, au sujet de l'accompagnement comme moyen de renforcement des compétences professionnelles, les enseignants expriment une forte insatisfaction. Notamment, 88 % d'entre eux sont insatisfaits quant à la pertinence des activités d'accompagnement en lien avec l'approche par compétences et à leur propre sentiment de compétence pour enseigner selon cette approche. Cela met en évidence un décalage entre les pratiques d'encadrement actuelles et les exigences pédagogiques du nouveau curriculum.

Comparativement à l'accompagnement pédagogique, la perception de satisfaction liée au contrôle et à l'évaluation pédagogiques est plus faible, mettant en évidence certains aspects critiques dans leurs processus. Avec une moyenne de 2,1 et un écart-type de 0,6, les enseignants perçoivent le contrôle et l'évaluation dans une zone modérément presque neutre, reflétant ainsi un impact perçu limité pour le renforcement des compétences professionnelles. Surtout, les enseignants perçoivent l'évaluation comme opaque et souvent arbitraire eu égard au manque de transparence du processus (clarté des critères, disponibilité des grilles d'évaluation) qui suscite des réserves : 63,5 % des enseignants se déclarent insatisfaits sur ce point.

Contrairement aux aspects organisationnels et fonctionnels jugés défailants, les aspects relationnels sont perçus de manière plus favorable : 70,4 % des enseignants enquêtés reconnaissent l'existence d'un climat de confiance et de soutien dans les interactions avec les encadreurs pédagogiques. 78,2 % d'entre eux apprécient positivement la posture adoptée par les encadreurs en situation d'interaction, même si 59,5 % de répondants critiquent la faible prise en compte de leurs opinions et de leurs conditions réelles d'exercice dans l'évaluation. Malgré ces constats, 83,5 % des enseignants affirment se sentir renforcés dans leur sentiment de compétence à l'issue d'une visite de classe. Ainsi, le potentiel de l'encadrement pédagogique est reconnu à condition qu'il soit mieux structuré, plus transparent et davantage centré sur les besoins réels des enseignants. La Figure ci-dessous illustre la distribution normale des scores de satisfaction des enseignants à l'ensemble des items.

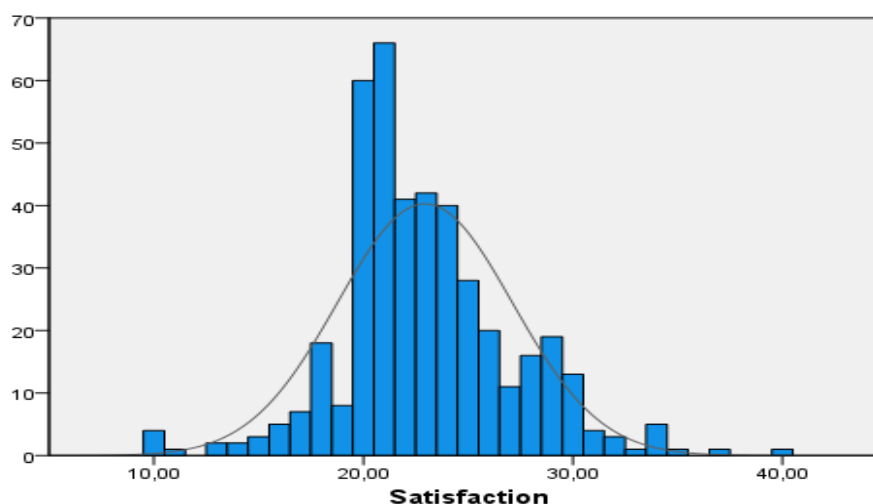
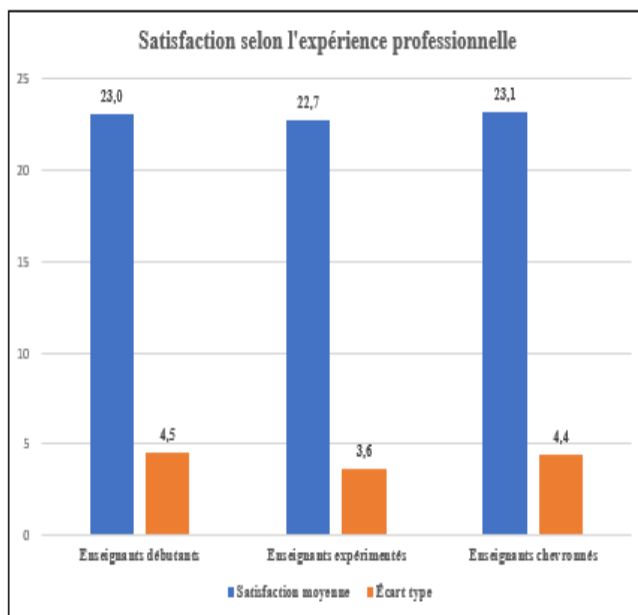
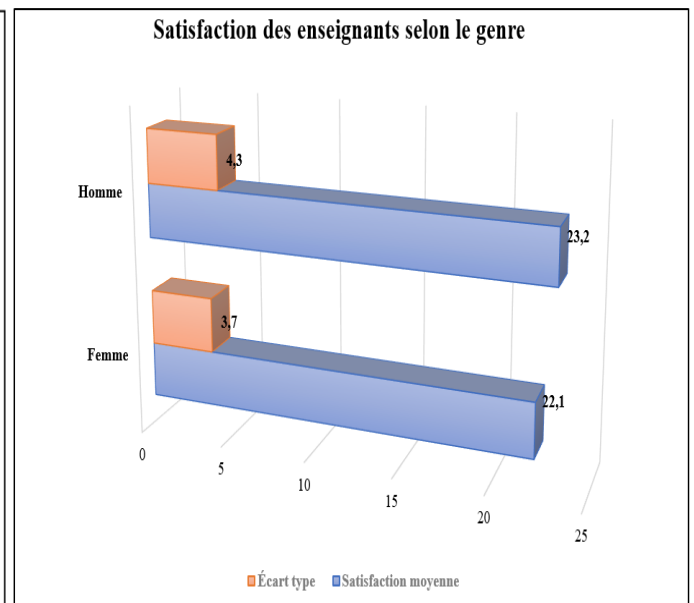


Figure1 : Distribution normale des scores de satisfaction des enseignants

À cette figure, la concentration des données autour de cette moyenne montre que les perceptions des enseignants concernant leur satisfaction sont assez homogènes, bien qu'il y ait quelques écarts vers les extrêmes. Justement au niveau des écarts, les analyses descriptives montrent que les enseignants chevronnés (*11 ans et plus*) présentent une moyenne de satisfaction supérieure (23,1), tandis que les enseignants expérimentés (*6-10 ans*) affichent la moyenne de satisfaction la plus basse (*moyenne = 22,7*). Concernant le genre, les données montrent que les hommes ont une moyenne de satisfaction plus élevée (23,2) par rapport aux femmes (22,1). Les résultats descriptifs à la variable satisfaction selon l'ancienneté et selon le genre sont présentés aux deux Graphiques ci-dessous.



1.1. Graphique 1 : Satisfaction des enseignants selon leur nombre d'années d'expérience



1.2. Graphique 2 : Satisfaction des enseignants selon leur genre



Afin d'approfondir ces constats descriptifs et de cerner les variables associées à la satisfaction des enseignants à l'égard des pratiques d'encadrement (accompagnement, contrôle, évaluation), des analyses statistiques inférentielles, notamment des tests de corrélation, des analyses de variance (ANOVA) et des régressions, ont été menées à partir des données du questionnaire aux enseignants.

3.5. Résultats des statistiques inférentielles

Plusieurs analyses statistiques inférentielles ont été réalisées à partir des données du questionnaire enseignant.

3.5.1. Effet du genre, de l'ancienneté et du type d'établissement

L'analyse de la variance (ANOVA) a montré des différences significatives dans le niveau de satisfaction selon le sexe des enseignants ($F(1, 420) = 6.767, p = .010$). Les femmes se déclarent en moyenne moins satisfaites que les hommes, particulièrement sur les dimensions organisationnelles et fonctionnelles de l'encadrement.

Une autre ANOVA a révélé un effet significatif de l'ancienneté professionnelle ($F(3, 418) = 4.25, p < .01$). Les enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'expérience manifestent un niveau de satisfaction plus faible que ceux ayant moins de 5 ans ou plus de 15 ans de carrière. Ce contraste suggère un écart entre les attentes professionnelles et les pratiques d'encadrement perçues ou reçues après les premières années d'enseignement. Une différence significative est également observée ($F(1, 420) = 5.3, p < .05$) concernant le type d'établissement (privé vs public). Les enseignants du secteur privé se déclarent globalement moins satisfaits des pratiques d'encadrement que ceux du secteur public en raison d'un encadrement perçu comme plus distant, moins structuré, voire absent.

3.5.2. Corrélations entre dimensions de l'encadrement et satisfaction

Le test de corrélation de Pearson effectué pour examiner les liens entre les différentes dimensions de l'encadrement et le score global de satisfaction montre une corrélation positive significative entre la dimension relationnelle et la satisfaction globale ($r = 0.61, p < .001$). Ce résultat suggère que la qualité des interactions entre enseignants et encadreurs (écoute, respect, confiance) joue un rôle déterminant dans la perception positive du dispositif. Les aspects et organisationnels ($r = 0.47, p < .001$) et fonctionnels ($r = 0.52, p < .001$) sont aussi significativement à la satisfaction.

3.6. Régression multiple

Une analyse de régression linéaire multiple a été réalisée pour identifier les déterminants de la satisfaction des enseignants. Le modèle est significatif ($F(6, 415) = 7.191, p < .001$) dans son ensemble et explique environ 85,4 % de la variance de la satisfaction ($R^2 = .992, R^2 \text{ ajusté} = .854$). Parmi les variables explicatives, la dimension relationnelle ($\beta = .45, p < .001$) et la dimension fonctionnelle ($\beta = .32, p < .01$) se révèlent être les meilleurs prédicteurs. Pour autant, les variables telles que l'âge ou le titre de capacité n'ont pas montré d'effet significatif dans ce modèle.

3.7.Synthèse des résultats qualitatifs

Les résultats qualitatifs recueillis auprès des encadreurs et des enseignants confirment les défis signalés par les données des questionnaires. Sur le plan organisationnel, les activités d'accompagnement sont planifiées de manière centralisée, sans réelle implication des enseignants. Comme l'affirme un encadreur : « Leur implication dans le processus ? Ils sont juste informés de leur visite... ça n'existe pas » (DP-R1, extrait 2). Cette logique descendante place les enseignants dans un rôle passif, limitant l'appropriation des actions d'accompagnement.

Du point de vue fonctionnel, l'accompagnement est décrit comme une activité se limitant à des visites ponctuelles ou à des journées pédagogiques, souvent sans référentiel structuré ni suivi. La mise en œuvre de l'APC est décrite à la période de collecte des données comme étant sans effet dans les salles de classe : « *Je peux dire qu'il n'y a pas d'impact réel pour le moment [...] les encadreurs eux-mêmes disent qu'ils ne maîtrisent pas le sujet* » (DC-R1, extrait 8). Certains pointent également la rigidité des outils utilisés, qui freine l'innovation pédagogique : « *Ça laisse peu de place à l'innovation pédagogique* » (DP-R3, extrait 11).

Sur le plan relationnel, si certains encadreurs évoquent une évolution vers une posture plus ouverte : « *L'encadrement n'est plus cet encadrement de gendarme [...] les enseignants peuvent faire appel à un encadreur* » (DC-R1, extrait 12). Cependant, d'autres reconnaissent des tensions persistantes, souvent liées à un déficit de compétences interpersonnelles : « *Vous ne pouvez pas aider quelqu'un si vous le méprisez... Malheureusement parmi nous, il y en a comme ça, il faut le reconnaître [...]Eux-mêmes ont besoin véritablement d'être formés pour comprendre le rôle qu'ils ont à jouer...* » (DR-R2, extrait 14).

Du côté des enseignants, les constats convergent. Ils déplorent la rareté des visites, notamment dans les zones à défis sécuritaires ou en établissements privés : « *C'est l'argent qui amène les inspecteurs, sinon, ils ne viennent pas [...] Ça n'encourage vraiment pas les enseignants* » (B4-R6, extrait 2). Beaucoup expriment leur incompréhension quant aux critères de sélection : « *Je me suis toujours demandé qui prenait ces décisions [...]* » (B5-R2, extrait 8).

La focalisation sur la fiche pédagogique est aussi critiquée : « *Moi, je pense [...] que la visite des classes, ce n'est pas forcément venir insister sur les fiches* » (B5-R2, extrait 18). La pression ressentie autour de ces visites engendre du stress : « *On a cette pression-là [...] L'inspecteur va me demander dans quel document j'ai eu ces données-là* » (B5-R2, extrait 20). Certaines visites sont perçues comme infantilisantes : « *J'ai compris que cette visite était une sanction de la part de l'administration [...] c'est clairement dit* » (B1-R6, extrait 12). D'autres répondants expliquent avoir vécu des propos blessants pendant les interactions avec les encadreurs pédagogiques ou certains manquements à la confidentialité de la part de certains encadreurs pédagogiques à la suite de visites de classe : « *Ce qui est raconté, ce n'est pas ce qui relève du positif* » (B5-R9, extrait 37).

Les encadreurs admettent l'absence du contrôle pédagogique dans la pratique courant. Le répondant DP-R3 indique : « *Nous n'avons pas de contrôle pédagogique en tant que tel,*



c'est une activité très rare » (Extrait 19). Lorsqu'il existe, le contrôle est souvent réactif, c'est-à-dire consécutif à un signalement de manquement professionnel relevé chez un enseignant : *« Lorsqu'il est constaté un problème [...] nous invitons les directions déconcentrées [...] pour voir les sanctions »* (DC-R1, extrait 21). Dans le meilleur des cas, le contrôle est dilué à l'occasion dans les visites de classe d'accompagnement comme l'explique le répondant DR-R1 : *« On profite des visites de classe pour en fait effectuer ce travail de contrôle entre guillemets »*. C'est pourquoi de leur côté, les enseignants témoignent de la confusion entre contrôle et accompagnement : *« Les enseignants ne savent pas à quel moment c'est une visite de contrôle ou d'accompagnement »* (B3-R4, extrait 38).

L'évaluation pédagogique est décrite comme se limitant aux contextes de certification professionnelle. Le répondant DR-R1 explique à ce propos : *« Depuis que je travaille, je n'ai évalué des enseignants que sur la base de ceux qui sortent des écoles de formation [...] les autres ne sont pas évalués »* (Extrait 24). Pour ces contextes d'évaluations certificatives, les enseignants expriment leur insatisfaction face à des critères flous : *« C'est lors des visites qu'on découvre les critères, c'est à l'entretien qu'on vous déballe les critères »* (B5-R5, extrait 45). Certains évoquent des contradictions dans les attentes, générant stress et sentiment d'injustice : *« J'étais à deux doigts d'être ajournée à cause de ma fiche pédagogique »* (B5-R3, extrait 48).

4. Discussion

Les résultats triangulés de l'étude montrent que dans le contexte actuel de l'enseignement secondaire au Burkina Faso, les trois principales missions assignées aux encadreurs pédagogiques ne sont ni pleinement réalisées ni articulées de manière cohérente entre elles. L'accompagnement, bien qu'étant la mission la plus fréquente, demeure rare, notamment dans les zones à défis sécuritaires ou dans les établissements privés. Comme ailleurs, cette situation est aggravée par le manque de ressources humaines et financières et par l'absence de politique de formation continue (Badini, 2006 ; Djibo, 2017 ; Poussogho, 2021). L'accompagnement reste subordonné à des financements extérieurs, ce qui le rend aléatoire et peu planifié (Ouédraogo et coll., 2022).

D'autres auteurs (Martin, 2018 ; Taylor et coll., 2019) insistent sur l'importance d'un cadre politique clair pour structurer le perfectionnement professionnel, ce qui fait défaut au Burkina Faso. La généralisation de l'approche par compétences (APC) sans accompagnement adéquat confirme les difficultés observées ailleurs (Altet et coll., 2015 ; Bossou, 2024 ; Lauwerier et Akkari, 2019 ; Thibaut, 2019). La faible implication des enseignants dans la planification des activités d'encadrement renforce leur perception négative d'un processus subi plus que choisi (Zango, 2022). Cette approche contraste avec les recommandations de la *Stratégie Intégrée de Renforcement de l'Encadrement Pédagogique* (MENA, 2018) qui préconise une planification participative et adaptée aux besoins. Du point de vue des instruments et des apprentissages, la recherche montre que les activités d'accompagnement et de contrôle s'inscrivent majoritairement dans une approche individuelle, avec un recours aux visites de classe comme principale méthode d'intervention auprès des enseignants et souvent dans une culture évaluante. Des formes collectives d'activités de formation, telles que les

conférences et les journées pédagogiques, existent également, mais elles sont beaucoup moins fréquentes.

De plus, les inspections disciplinaires ne disposent ni d'un outil commun de collecte et d'analyse de données pour savoir si les activités envisagées répondent à un besoin important pour le personnel enseignant ciblé ni pour vérifier auprès de ces derniers l'atteinte des objectifs de ces activités. Si l'étude de Zango (2022) note que « l'absence d'échanges entre encadreurs et enseignants sur les objectifs et les attentes avant le jour des visites de classe » (p.52) est perçue comme un motif d'insatisfaction, l'analyse faite par Ouédraogo et coll. (2022) conclut que l'organisation actuelle des visites de classe dans l'enseignement postprimaire et secondaire n'offre pas toujours aux encadreurs pédagogiques la possibilité d'évaluer efficacement les compétences et les insuffisances des enseignants.

Sur le plan relationnel, bien que certains encadreurs tentent de modifier leurs postures, les enseignants dénoncent encore une culture du contrôle marquée par la méfiance et le stress. L'amalgame entre accompagnement et contrôle, largement souligné dans les résultats, rend difficile l'émergence d'une supervision formative tel qu'analysé par Altet (2021). Le constat sur la culture évaluante où les observations en classe sont des démarches visant à la fois l'aide aux enseignants et leur contrôle persiste. Il est discuté dans les conclusions de l'analyse faite par Ouédraogo et coll. (2022) et Zango (2022) qui mentionnent toutes deux que les démarches d'accompagnement pédagogique indissociées du contrôle feraient que le personnel enseignant a une perception négative des observations en classe, notamment vues comme une activité punitive et ancrée dans un système de sanctions administratives.

Les critiques des enseignants envers les instruments d'encadrement portent sur leur rigidité et leur inadaptation au contexte professionnel. L'absence de différenciation selon l'expérience ou la localisation (zones isolées, zones à risque) renforce le caractère inéquitable des pratiques observées. Pourtant, comme le soulignent Barthassat et Bonneton (2010) et Sun et coll. (2023), une supervision efficace devrait reposer sur l'ajustement aux besoins réels des enseignants. Particulièrement, les données analysées sur l'évaluation des enseignants montrent que celle-ci est perçue comme arbitraire, stressante et peu utile au développement professionnel. Ce constat rejoint plusieurs analyses (Djandué, 2012 ; Jecker-Parvex, 2020 ; Sakho et Anne, 2024) qui critiquent entre autres la nature administrative et réductrice de l'évaluation enseignante dans de nombreux contextes.

Les insuffisances relevées dans les pratiques d'encadrement pédagogique contribuent à un faible niveau de satisfaction au sein des enseignants. Le positionnement collectif des enseignants comme peu satisfaits des pratiques et in fine du système d'encadrement est discuté à travers les résultats d'une récente enquête conduite par Ouend-Lamita et Tamboura (2023). Cette étude menée auprès d'élèves-professeurs de l'École normale Supérieure met en lumière que les futurs enseignants ne sont pas pleinement satisfaits à l'égard de divers aspects de la formation, dont notamment les stratégies d'enseignement et d'évaluation.



Des disparités selon certains facteurs personnels sont observées : les femmes sont moins satisfaites que les hommes et les enseignants ayant entre 6-10 ans d'expérience professionnelle sont plus insatisfaits. Ces résultats interrogent, car ils vont à l'encontre de certaines études antérieures. À propos, les études de Carpentier et coll. (2019) et de Duchesne et Kane (2010) montrent que ce sont généralement les enseignants débutants qui sont les moins satisfaits, en raison du manque de pertinence, de fréquence ou d'opportunité d'activités de perfectionnement.

À l'inverse, Karsenti et coll. (2013) et Mathieu (2010) mettent en lumière que les enseignants expérimentés sont une catégorie d'enseignants se trouvant souvent à une étape charnière de la carrière enseignante : ils ne sont ni des débutants bénéficiant d'un accompagnement initial ni des experts pouvant naviguer aisément dans les pratiques et dans le système. Selon les auteurs, cette période, marquée par des attentes élevées en matière de reconnaissance et de progression professionnelle, peut être source d'insatisfaction lorsque certains éléments font défaut. Parmi ces facteurs figurent l'absence de plans de perfectionnement clairs, une faible implication dans la planification, l'absence de rétroaction ou de retours peu constructifs, un besoin d'autonomie non satisfait, une gestion bureaucratique contraignante et des changements mal intégrés, comme le montrent nos résultats.

5. Limites de l'étude et implications

Les limites de cette recherche concernent principalement l'échantillonnage. Bien que l'échantillon soit relativement important, l'utilisation d'un échantillonnage non probabiliste pourrait avoir introduit des biais affectant la représentativité de la population étudiée. Si les résultats soulignent aussi l'urgence de renforcer l'appui aux enseignants et encadreurs dans la mise en œuvre de l'APC, une autre des limites concerne la profondeur d'analyse des variables contextuelles surtout que la collecte précède une formation sur l'APC, empêchant d'en mesurer l'impact réel. Des études longitudinales et des observations directes permettraient de compléter ces constats.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif de comprendre dans quelle mesure les encadreurs pédagogiques du secondaire au Burkina Faso parviennent à exercer leurs missions d'accompagnement, de contrôle et d'évaluation auprès des enseignants. Elle s'inscrit dans le contexte de la mise en œuvre de l'approche par les compétences. Les données collectées proviennent aussi bien de questionnaires, d'entrevues semi-dirigées que d'un groupe de discussion. Les résultats mettent en évidence les limites structurelles et méthodologiques de l'encadrement pédagogique.

Bien que les missions d'accompagnement, de contrôle et d'évaluation soient reconnues comme fondamentales, elles peinent à être articulées de manière cohérente et efficace. L'accompagnement reste ponctuel, le contrôle peu structuré, et l'évaluation essentiellement administrative. Les outils utilisés apparaissent inadaptés aux nouvelles exigences pédagogiques, et les enseignants expriment un faible niveau de

satisfaction, notamment à propos des dimensions organisationnelles et formatives des pratiques d'encadrement, jugées normatives et peu adaptées.

Les résultats révèlent aussi un écart entre les attentes des enseignants qui souhaitent un encadrement régulier, contextualisé et formateur. Ce décalage, accentué par un manque de ressources, une faible implication des enseignants dans les processus, et une absence de pilotage stratégique de la formation continue, compromet la professionnalisation effective des enseignants et la réussite des réformes curriculaires. Il s'avère essentiel de renforcer les compétences des encadreurs pédagogiques, de moderniser les outils, de différencier les pratiques en fonction des profils d'enseignants et d'établir une vision intégrée de l'encadrement et de la formation continue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adekou, C., & Baba-Moussa, A. R. (2019). La formation initiale et continue au Bénin : entre professionnalisation et déprofessionnalisation. *Formation et profession*, 27 (1), 20-36. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.442>
- Aembe, M., & Hatem, M. (2021). Les perceptions des enseignants de l'Institut supérieur en sciences infirmières en République démocratique du Congo face à l'implantation de l'approche par compétences : étude phénoménologique. *Pédagogie médicale*, 22 (2), 81-90.
- Akkari, A., & Vinuesa, V. (2023). Pour une réforme des programmes de formation initiale des enseignants en Afrique de l'Ouest. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (94), 16-18.
- Alabi, É. M. O., Naïma, M., & Labbé, S. (2023). L'Approche pédagogique par Compétences (APC) dans l'enseignement secondaire au Bénin : entre pratique réelle et prescription. [Hal-04176510](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04176510)
- Altet, M. (2021, mars). *L'accompagnement en formation d'enseignants : démarche, posture et outils*. Exposé dans le cadre du projet « APPRENDRE ». Inédit.
- Altet, M., Paré-Kaboré, A., & Sall, H. N. (2015). Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014 : Rapport préliminaire. Ouagadougou : Agence Universitaire de la Francophonie/Partenariat Mondial pour l'Éducation.
- April, D. & Bouchamma, Y. (2017). Pratiques gagnantes de directions d'établissement scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 43 (2), 54-83. [DOI.org/10.7202/1043026ar](https://doi.org/10.7202/1043026ar)
- Arpin, L. & Capra, L. (2008). Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel : une pratique d'accompagnement pédagogique centrée sur la personne de l'enseignant en développement de compétences professionnelles. Montréal : Chenelière éducation.
- Badini, A. (2006). *Note sur la situation des enseignants au Burkina Faso. Première réunion des coordonnateurs nationaux de l'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne*. Dakar : 7-9 mars 2006 : BREDIA.
- Barthassat, M. A., & Bonneton, D. (2010). De l'accompagnement des pratiques au



- contrôle des enseignants : quels enjeux pour quel métier ? *Recherches en éducation* [En ligne], mis en ligne le 1er juin 2010, consulté le 10 octobre 2024. <https://doi.org/10.4000/ree.8773>
- Billaudeau, N., & Vercambre-Jacquot, N. (2015). Satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire. *Éducation & formations*, 88 (11), p.201-220.
- Bilodeau, K. (2016). *Pratiques d'accompagnement et de supervision pédagogique du personnel enseignant par des directions d'établissement scolaire : une analyse de besoins pour une recherche-action-formation*. Thèse de doctorat (inédiée) : Québec, Qc : Université Laval, Faculté des Sciences de l'Éducation.
- Bossou, J. M. L. (2024). De la PPO à l'APC : évolution des contenus et des dispositifs d'enseignement/apprentissage des SVT au Bénin. *LIENS, Nouvelle Série : Revue Francophone Internationale*, 1 (6), 143-166.
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. & Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8 (3-4), 5-18. [DOI.org/10.7202/1067212ar](https://doi.org/10.7202/1067212ar)
- Cros, F., de Ketele, J. M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R. F., Ghriss, N., ... & Tehio, V. (2010). Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. *Document de travail. AFD*.
- Depower, C., Dieng, P.Y, Gasse, S., Maynier, J-F et Wallet, J.(2016) Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie : l'initiative IFADEM. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Djandué, B. D. (2012). Repenser l'évaluation des enseignants du secondaire en Côte d'Ivoire. *Nodus Sciendi*. [Récupéré de https://nodus-sciendi.net/wp-content/uploads/2020/12/Repenserlevaluation.pdf](https://nodus-sciendi.net/wp-content/uploads/2020/12/Repenserlevaluation.pdf)
- Djibo, F. (2017). L'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire : le cas du Burkina Faso. *Formation et profession*, 25 (2), 35-48. [DOI.org/10.318162/fp.2017.330](https://doi.org/10.318162/fp.2017.330).
- Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2022). Introduction : recherches sur le mentorat et le coaching. L'accompagnement des professionnels est un processus. *Enjeux et société*, 9 (2), 1-15. [DOI.org/10.7202/1092838ar](https://doi.org/10.7202/1092838ar)
- Hadchiti, R., Frenette, É. & Loye, A. (2024). Mentorat, compétences émotionnelles et leadership transformationnel : trois composantes de la réussite professionnelle d'une direction d'établissement scolaire. *Enseignement et Recherche en administration de l'éducation*, 6(1), 1-30.
- Jecker-Parvex, M. (2020). La supervision pédagogique, un temps pour se parler. *VST - Vie sociale et traitements*, 145, 113-118. [DOI.org/10.3917/vst.145.0113](https://doi.org/10.3917/vst.145.0113)
- Kamanzi, P. C., Lessard, C. et Tardif, M. (2019). La satisfaction au travail des enseignants canadiens. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 42(4), 1121-1153. [Récupéré de https://www.jstor.org/stable/26954669](https://www.jstor.org/stable/26954669)
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International review of education*, 59, 549-568.
- Lauwerier, T. & Akkari, A. (2019). Les enseignants 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*, 27(1), 5-19. [DOI.org/10.18162/fp.2018.443](https://doi.org/10.18162/fp.2018.443)
- Loosli, C. (2016). Analyse du concept « approche par compétences ». *Recherches en soins infirmiers*, (1), 39-52.
- Lison, C. & De Ketele, J.-M. (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 179-207. [DOI.org/10.7202/016194ar](https://doi.org/10.7202/016194ar)
- Martin, J. (2018). *UNICEF Think Piece Series: Teacher Performance*. Nairobi :

- UNICEF Eastern and Southern Africa Regional Office.
- Mathieu, F. (2010). *Le développement professionnel et la motivation : regards croisés d'enseignants expérimentés et de directions d'établissement au secondaire*. Rimouski, Qc : Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski.
- MENA (2018). *Stratégie Intégrée de Renforcement de l'Encadrement Pédagogique au Burkina Faso*. Ouagadougou : Direction Générale de l'Encadrement Pédagogique et de la Formation Initiale et Continue.
- MENA/JICA (2014). *Module de formation des enseignants à l'approche ASEI-PDSI : cahier du participant*. Ouagadougou : MENA/JICA.
- MENAPLN (2023). *Instructions officielles du MENAPLN pour l'année scolaire 2023 - 2024*. Ouagadougou : Cabinet du ministre.
- MENAPLN (2021). *Manuel de procédures de l'organisation de l'examen du baccalauréat*. Ouagadougou : DGEC.
- MENAPLN (2020). *Stratégie nationale sur la question enseignante au Burkina Faso (SNAQUE) 2021-2025*. Ouagadougou : UNESCO.
- MENAPLN (2019). *Formation des formateurs du préscolaire, du primaire et du postprimaire à l'utilisation des guides pédagogiques : généralités sur la réforme curriculaire de l'éducation de base*. Ouagadougou : MENAPLN.
- Mendene, A.E. (2021). *L'approche les par compétences au Gabon : tendances et dérives*. Paris : L'harmattan.
- Millogo, D. (2000). Les aspects administratifs du développement et de l'encadrement de l'enseignement secondaire au seuil du 21e siècle. Dans MESSRS (2000). *Actes de la première conférence annuelle des inspecteurs de l'enseignement secondaire*. p87-120.
- Ouédraogo, F., Sawadogo, D., Traoré, S. & Tindano, O. (2022). Amélioration de la visite de classe de l'enseignement technique : intégration d'un dispositif de médiation. *Revue africaine de Recherche en Informatique et Mathématiques appliquées*, 22.
- Ouédraogo, I. (2009). *Didactique et enjeux de la professionnalisation des encadreurs pédagogiques du secondaire au Burkina Faso : leurres et lueurs*. Thèse unique de doctorat (inérite). Rouen : Université de Rouen.
- Ouend-Lamita, C. F. & Tamboura, A. (2023). La formation professionnelle initiale des enseignants : analyse de la satisfaction des stagiaires de l'ENS. *LAKISA*, (6), 1-9.
- Palé, É. B. (2018). *Évaluation de l'implantation de l'approche par compétences dans la formation professionnelle en Afrique subsaharienne : Cas de la Côte d'Ivoire*. Thèse de doctorat (inérite) : Québec, Qc : Université Laval, Faculté des Sciences de l'Éducation
- PASEC (2020). *PASEC2019 : qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire. Résumé exécutif*. Dakar : CONFEMEN.
- Picone, M. (2021). *Actualiser une démarche de supervision pédagogique*. Thèse de doctorat (inérite). Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Poussogho, N.D. (2021). La formation continue des enseignants en question : analyse des difficultés dans le sous-secteur de l'enseignement primaire au Burkina Faso. *LAKISA*, (2), 56-66.
- RESEN (2017). *Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso : pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base*. Dakar : IIPÉ-UNESCO Dakar).
- Sakho, I. (2022). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences à l'élémentaire au Sénégal : fondements paradigmatiques et nécessité d'adaptation des pratiques. *Liens, Revue Internationale des Sciences et Technologies de l'Éducation*, (2).



- Sakho, I. & Anne, A. (2024). *Des contenus de formation en constante évolution face à un système de certification statique et routinier : le cas du Sénégal*. Communication présentée au 91^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir [ACFAS]) sur le thème « *Comprendre le métier enseignant et ses transformations : exploration de divers contextes et approches comparées* ». Ottawa : Ontario, Canada.
- Sall, C. (2013). *L'implantation du nouveau curriculum basé sur l'approche par compétences telle que vécue par les enseignants de la première étape du primaire au Sénégal*.
- Sanou, F. (2000). *Quel enseignement secondaire et quel encadrement pour le 21^e siècle ?* Dans MESSRS (2000). *Actes de la première conférence annuelle des inspecteurs de l'enseignement secondaire*, p.20-45.
- Sun, H., Zhang, W., Wang, B. & Ma, M. (2023). The Guiding Role of Teaching Supervision in the Classroom-A Practical Research from Evaluation to improvement. *Curriculum and Teaching Methodology*, 6(16), 142-147.
- Taylor, N., Deacon R. & Robinson, N. (2019). *Secondary Level Teacher Education in Sub-Saharan Africa. Teacher Preparation and Support: Overview Report*. Mastercard Foundation.
- Thibaut, L. (2019). Les enseignants 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.
- Tilman, F. (2023). Quels problèmes posés par l'évaluation des enseignants ? *La Revue Nouvelle*, 7, 5-12. [DOI.org/10.3917/rn.235.0005](https://doi.org/10.3917/rn.235.0005)
- Tramoy, H. (2017). Chapitre 3. Évaluer les pratiques enseignantes : vers une alternative à la notation des enseignants. Dans : Michel Neumayer éd., *Évaluer sans noter : Éduquer sans exclure*, Chronique sociale (p.46-57).
- Vianin, P. (2019). *La supervision pédagogique : L'accompagnement des stagiaires*. De Boeck Supérieur.
- Zango, K.H. (2022). *Pratiques d'encadrement pédagogique et attitudes des enseignants du secondaire à l'égard de la visite de classe*. Mémoire de master (inédit) : Ouagadougou : Institut de Formation et de Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation (IFRISSE).

ANNEXE 1 : CODES ATTRIBUÉS AUX RÉPONDANTS AUX ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

N°	Titre	Genre	Structure administrative	Fonction	Code
1	IES	F	Direction centrale	Directrice	DC-R1
2	IES	F	Direction centrale	Cheffe du service « Planification et prospective »	DC-R2
3	IES	H	Direction régionale	Directeur	DR-R1
4	IES	H	Direction régionale	Chef de service/SEFP	DR-R2
5	IES	H	Direction provinciale	Directeur	DP-R1
6	IES	H	Direction provinciale	Chef de service/SEFP	DP-R2
7	IES	H	Direction provinciale	Chef de service/SEFP	DP-R3

ANNEXE 2 : CODES ATTRIBUÉS AUX PARTICIPANTS AU GROUPE DE DISCUSSION

Bassin 1	N°	Genre	Discipline	Code
	1	H	M	B1-R1
	2	H	PC	B1-R2
	3	H	Fr/HG	B1-R3
	4	F	SVT	B1-R4
	5	H	Ang	B1-R5
	6	F	Fr	B1-R6
	7	F	All	B1-R7
	8	H	Philo	B1-R8
	9	H	Fr	B1-R9

Bassin 2	No	Genre	Discipline	Code
	1	H	M	B2-R1
	2	H	MPC	B2-R2
	3	H	Fr	B2-R3
	4	F	SVT	B2-R4
	5	H	Ang	B2-R5
	6	H	Philo	B2-R6
	7	H	All	B2-R7
	8	H	EPS	B2-R8
	9	H	HG	B2-R9

Bassin 3	No	Genre	Discipline	Code
	1	H	HG	B3-R1
	2	H	PC	B3-R2
	3	F	Fr	B3-R3
	4	F	SVT	B3-R4
	5	H	Ang	B3-R5
	6	F	Philo	B3-R6
	7	H	All	B3-R7
	8	F	Fr/HG	B3-R8
	9	F	Fr	B3-R9

Bassin 4	No	Genre	Discipline	Code
	1	H	M	B4-R1
	2	H	PC	B4-R2
	3	H	Fr/HG	B4-R3
	4	F	SVT	B4-R4
	5	H	Ang	B4-R5
	6	F	Philo	B4-R6
	7	H	All	B4-R7
	8	H	EPS	B4-R8
	9	F	Fr	B4-R9

Bassin 5	No	Genre	Discipline	Code
	1	H	M	B5-R1
	2	F	PC	B5-R2
	3	F	Fr/HG	B5-R3
	4	F	SVT	B5-R4
	5	H	Ang	B5-R5
	6	F	Philo	B5-R6
	7	H	All	B5-R7
	8	H	EPS	B5-R8
	9	H	Fr	B5-R9

Notes :

All : Allemand

Ang : Anglais

EPS : éducation physique et
sportive

Fr : français

HG : Histoire-géographie

PC : Physique-Chimie