

ÉCOLE DOCTORALE 519

Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC)

THÈSE présentée par :

Gilbert Pingwendé OUEDRAOGO

soutenue le : **12 mars 2021**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'Éducation, de la Formation et de la Communication.

Analyse de l'activité de travail de l'enseignant en école primaire catholique à Kaya, au Burkina Faso : une approche ergologique de la construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle

THÈSE dirigée par :

M. DURRIVE Louis

Professeur, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

M. PARE-KABORE, A.

Professeur, Université Norbert-Zongo (Burkina Faso)

M. PAGONI-ANDREANI, M.

Professeur, Université de Lille

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M. SOME, Roger

Professeur, Université de Strasbourg

Mme AULENBACHER, Ch.

Maître de conférences HDR, Université de Strasbourg

Mme BERTRAND-DAGENBACH, C.

Professeur, Université de Lorraine

**ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT EN ÉCOLE
PRIMAIRE CATHOLIQUE À KAYA, AU BURKINA FASO.**

**UNE APPROCHE ERGOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS
D'EXPÉRIENCE ET DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE.**

Gilbert Pingwendé OUEDRAOGO

Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat
Spécialité : **Sciences de l'Éducation, de la Formation et de la Communication.**
Soutenue publiquement le 12 mars 2021.

Sous la direction de **Louis DURRIVE** : P.U.- Université de Strasbourg

À

La mémoire de ma mère Monique

Aux enseignants burkinabè

qui ont payé de leur vie suite aux attaques terroristes,

ce travail vous est dédié.

« Héros anonymes », vous avez combattu l'obscurantisme

pour que brille la lumière.

REMERCIEMENTS

Je voudrais d'abord et avant tout remercier le Professeur Louis Durrive, mon directeur de thèse, qui m'a accompagné pas à pas et qui a partagé avec moi toute son expérience et ses compétences durant ces années de recherche. Je sais que sans lui, cette recherche n'aurait sans doute jamais pu voir le jour. Ses conseils, son expérience, son savoir-faire, son professionnalisme, sa rigueur m'ont amené à persévéérer jusqu'à l'aboutissement de cette thèse. Qu'il trouve ici le témoignage de mon admiration pour ses qualités humaines et de chercheur. Ses nombreux écrits, ses conférences et ses séminaires ont contribué à me donner goût pour la recherche mais surtout sur l'approche ergologique.

Je remercie les Professeurs Afsata Paré-Kaboré, Maria Pagoni-Andreani, Cécile Bertrand-Dagenbach, Christine Aulenbacher et Roger Somé qui ont accepté d'être membres de ce jury.

À Mgr Théophile Naré pour sa sollicitude pastorale et ses soutiens multiformes, je renouvelle mes sincères et profonds remerciements.

À Mgr Thomas Kaboré, qui m'a permis de reprendre mes études et de connaître cette aventure, je dis ma reconnaissance.

À mon frère Joseph Weinling, qui m'a accueilli, soutenu, encouragé et prodigué ses sages conseils. Je me souviendrai toujours de lui et de ces bons moments amicaux passés ensemble. Qu'il en soit remercié.

À mes anciens collaborateurs de paroisse qui ont facilité mon travail.

À Jérôme Devemy et toute la famille Devemy à Lampertheim, pour leur soutien.

À Sylvie, Vincent et famille Klein, à Marc Puerini et famille à Mundolsheim.

À mon frère Giuseppe Ussoli, à Luisa Giorgi, Matteo et Felipe à Brescia.

À Bernadette et Marc Schiehlé et tous les membres de l'Association Foyer d'Amour-France pour leur soutien, je leur en suis reconnaissant.

À Elisabeth Froideval et à Françoise Durrive qui n'ont pas compté leur temps pour relire ma thèse et apporter leurs corrections, je leur dis aussi merci.

À vous chers amis de Mundolsheim, de Lampertheim, de Vendenheim et d'Eckwersheim.

Aux paroissiens de la communauté Sainte Edith Stein et de Molsheim, soyez toutes et tous remerciés.

Ce travail n'aurait jamais vu le jour sans le concours de ces hommes et femmes de terrain, mais aussi sans l'accompagnement et le soutien de certaines structures.

À vous, enseignants catholiques du primaire de Kaya qui avez sacrifié votre temps pour répondre à mes appels, je renouvelle mes sincères remerciements.

Je remercie également la Direction de l'Enseignement Catholique de Kaya et l'ensemble de son personnel pour leur accueil bienveillant et l'apport de nombreux documents indispensables à ma recherche.

À celles et ceux qui m'ont soutenu et accompagné dans ma recherche depuis le Burkina Faso, en particulier les directeurs des écoles primaires catholiques de Kaya, les parents d'élèves, qu'ils trouvent ici mes remerciements.

À Mathurin Kaboré et à sa femme Marcelline Kaboré qui ont été des relais très précieux pour moi au Burkina Faso dans l'avancement de ma recherche, qu'ils reçoivent aussi mes remerciements.

À mon papa Albert, mes frères et sœurs qui ont supporté mon absence et même mon silence pendant ces nombreuses années de reprise d'étude, je leur traduis également mes sincères remerciements.

À tous mes confrères du diocèse de Kaya qui ont poursuivi le travail pastoral pendant que moi, j'étais aux études, je leur témoigne aussi ma reconnaissance.

À ceux et celles qui n'ont pas nommément été cités et qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à l'écriture de cette thèse, qu'ils en soient profondément remerciés.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	6
PREMIERE PARTIE : Approche contextuelle de la recherche.....	9
Chapitre 1 : Présentation et analyse du système éducatif au Burkina Faso.....	11
Chapitre 2 : L'enseignement du privé catholique de Kaya au Burkina Faso.....	44
Résumé première partie.....	69
DEUXIEME PARTIE : Cadre théorique et élaboration de la problématique.....	73
Chapitre 3 : Question de départ et ancrage épistémologique de l'objet de la recherche....	75
Chapitre 4 : Apports des études sur la notion de savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle.....	101
Chapitre 5 : Analyse conceptuelle et problématisation de la recherche.....	143
Résumé deuxième partie.....	185
TROISIEME PARTIE : Cadre pratique et analyse de la recherche.....	189
Chapitre 6 : Exposé de la méthodologie et du protocole de recherche.....	191
Chapitre 7 : Présentation et analyse des résultats de la recherche.....	213
Chapitre 8 : Analyse des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle à partir des données recueillies	258
Chapitre 9 : Discussions des exemples tirés du travail des enseignants du privé catholique.....	312
Résumé troisième partie.....	352
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	356
RÉSUMÉ THÈSE.....	374
BIBLIOGRAPHIE.....	381
ANNEXES.....	414
TABLE DES MATIÈRES.....	438

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Pour des intérêts divers, on assiste aujourd’hui à un développement impressionnant de recherches visant à analyser le travail des enseignants, la construction des savoirs et l’identité professionnelle. Ces questions sont devenues des préoccupations centrales des recherches en sciences de l’éducation, voire la pierre angulaire, tant dans l’enseignement que dans les actions éducatives au sens large.

C’est en tout cas notre constat dans les différentes disciplines en sciences humaines et sociales, telles la sociologie, l’ergologie, la pédagogie, la didactique professionnelle, la psychologie... qui tentent de réfléchir sur le rapport entre les savoirs, l’activité humaine, la prise du monde des valeurs sur l’univers des normes.

Convaincus de l’actualité de la question, certains chercheurs comme M. Tardif et C. Lessard (2004, p.360) affirment même que « le sujet est devenu un véritable cheval de bataille, celui qu’enfourchent des chercheurs, des théoriciens et des pédagogues appartenant à plusieurs courants : cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme, sociologie des professions, ergonomie, philosophie... ». Leurs travaux se fondent notamment sur la reconsideration de l’action professionnelle dont les acteurs sont invités à élucider le sens.

Dans cette même perspective, d’autres recherches se sont développées depuis plusieurs décennies tant en Europe qu’en Amérique du Nord, invitant les enseignants à décrire et à expliquer leurs pratiques.

En Europe par exemple, cette recherche s’est développée dans les ESPE¹ / ex IUFM² en marge des plans de formation en vue de mieux affronter les réalités du métier.

En Afrique et plus précisément au Burkina Faso, les recherches de ces dernières années sur ces thématiques se sont davantage orientées sur les manières dont les enseignants résolvent les problèmes à travers leur pratique, sans chercher vraiment à analyser les manières dont ils s’engagent dans le travail : ce que nous appelons « l’activité »³.

¹ Ecole supérieure du professorat et de l’éducation.

² Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

³ Nous soutenons que la résolution des problèmes et l’engagement dans le travail par les enseignants constituent une seule et même chose, puisqu’il s’agit toujours d’activité. Mais la différence ici est que la pratique, c’est l’activité « regardée de loin », c'est-à-dire qu’on a choisi d’en parler de manière schématique, volontairement réductrice, afin de faciliter la catégorisation et l’organisation. Tandis que l’analyse nous pousse à aller voir les

Nous choisissons ici d'explorer notre objet à partir de « l'activité ». Nous mobilisons ce concept issu des théories récentes portant sur l'activité humaine, notamment l'ergologie, pour réfléchir sur les processus de construction des savoirs d'expérience et de l'identité des enseignants de l'enseignement primaire privé catholique de Kaya dans la Région du Centre-Nord au Burkina Faso.

L'analyse de l'activité des enseignants devrait nous permettre de rendre compte des raisonnements mis en œuvre par ces opérateurs pour approcher et comprendre à quoi ils répondent quand ils effectuent les tâches ; les représentations qu'ils se font de leur métier et comment ils réalisent effectivement leurs tâches.

Pour ce faire, nous nous placerons au plus près des arbitrages du travail, relatés par les enseignants eux-mêmes dans les journaux de bord et par des entretiens, non pas en termes généraux de journée-type ou de semaine-type de travail, mais des situations de travail décrites dans l'espace et le temps, des journées bien réelles et précisément datées. Ceci a l'avantage de faire ressortir la singularité des situations de travail, ainsi que les initiatives que les enseignants prennent pour vivre et pour faire leur métier ; autrement dit, ce qu'ils mobilisent pour « faire autrement » en se plaçant eux-mêmes au centre dans la gestion des situations concrètes de travail selon leur point de vue, en termes de savoirs et de valeurs.

Nous n'entendons pas mener de manière séparée le discours sur la réalité⁴ et l'activité réelle⁵ du travail de l'enseignant burkinabè, ni sa pratique et son activité, puisque dans notre démarche, la pratique se définit comme l'activité effective, la tentative toujours renouvelée de reprendre l'initiative dans les contraintes. En ce sens, nous tenterons d'une part de comprendre l'activité enseignante comme un ensemble de processus requérant l'intervention humaine ; et d'autre part nous questionnerons les savoirs en jeu, qu'ils soient scientifiques, didactiques, pédagogiques, pratiques ou théoriques et les raisons d'agir des enseignants, c'est-à-dire ce qui va dicter leurs choix, leurs références et leurs préférences.

Aujourd'hui, l'enseignement du privé catholique burkinabè en général et celui de Kaya en particulier sont interpellés entre autres défis, par l'exigence de mieux comprendre ce que signifie l'activité pour un enseignant dans un contexte où efficacité et performance dans les résultats restent les seuls mots d'ordre. Comment concilier le point de vue de l'organisation et celui des agents opérationnels sans que l'un n'altère l'autre et tout en préservant l'efficacité

chose de plus près ; ce qui permet de se rendre compte qu'il existe une infinité de figures d'initiatives pour « faire autrement ».

⁴ Dans le discours sur la réalité du travail, on retrouve les programmes, les référentiels, les plans, etc.

⁵ L'activité réelle désigne à la fois, ce qui est observable et invisible.

concrète dans le travail ? Autrement dit, comment conjuguer cet « aller-retour » entre le regard distancié (le travail) et le regard de proximité (l’activité/ l’analyse) sur le travail de l’enseignant du privé catholique burkinabè ? L’analyse de l’activité enseignante nous semble être au cœur de cette problématique.

Pour nous, il s’agira dans cette recherche de tenter de mettre en évidence les débats de normes (DDN) caractéristiques de l’activité et de la complexité du travail (le travail enseignant burkinabè n’a jusque-là pas fait l’objet d’études approfondies sous l’angle que nous adoptons), en vue de construire un savoir sur le travail qui soit à la fois transformateur et formateur.

Nous le ferons à partir de la démarche de l’ergologie, mais sans nous interdire des références disciplinaires plus larges, en cherchant à rassembler un certain nombre de réflexions sur la thématique de notre recherche.

En somme, il s’agira de chercher à recueillir ce qui peut l’être de l’expérience des enseignants en situation. Cette idée s’aligne dans la perspective que dans toute activité humaine, on reconnaît deux facettes : une activité productive-production de savoirs-et une activité constructive-construction identitaire. Autrement dit, au-delà du service rendu, le professionnel produit un savoir d’expérience et se produit lui-même au sens où il façonne son identité personnelle et professionnelle.

Nous savons enfin que le travail des enseignants se prête à une analyse en de multiples dimensions : épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale. Nous nous efforcerons de mettre à jour l’articulation de ces différentes dimensions en privilégiant la description du travail effectif des enseignants du primaire du privé catholique de Kaya ainsi que les entretiens réalisés avec ces derniers. Ce sera donc une analyse plurielle qui se propose de croiser les approches disciplinaires et de contribuer à les relier.

PREMIÈRE PARTIE

**APPROCHE CONTEXTUELLE
DE LA RECHERCHE**

PRÉSENTATION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Cette première partie tente de rendre compte du contexte macroscopique dans lequel il faut placer l'enseignement catholique du Burkina Faso en général et celui de Kaya en particulier dans la région du Centre-Nord, afin de mieux comprendre l'activité qui s'y déploie.

L'enseignement du privé catholique a vu le jour dans un contexte où le besoin primaire d'une éducation pour tous par le moyen de l'école était difficile à satisfaire par le seul Etat burkinabè.

C'est pour cette raison que le chapitre un (1) présente et analyse le système éducatif burkinabè, ses enjeux et ses défis.

Le chapitre deux (2) nous conduit directement sur notre terrain particulier de recherche, c'est-à-dire l'enseignement du privé catholique de Kaya au Burkina Faso. Il exposera dans un premier temps le contexte général de l'éducation dans la région du Centre-Nord au Burkina Faso dans lequel s'inscrit l'enseignement catholique de Kaya ; dans un second temps, il nous fera découvrir les contextes particuliers de trois terrains d'étude et les défis auxquels l'enseignement catholique de Kaya est confronté.

Ces différentes descriptions et présentations contextuelles seront l'occasion de poser, au fil du propos, quelques questions relatives aux problématiques de l'activité enseignante, c'est-à-dire du travail des enseignants du privé catholique de Kaya au Burkina Faso.

CHAPITRE I

PRÉSENTATION ET ANALYSE DU SYSTÈME ÉDUCATIF AU BURKINA FASO

INTRODUCTION AU PREMIER CHAPITRE

Malgré les efforts consentis par le Burkina Faso, après les grandes rencontres tenues à Jomtien en Thaïlande en 1990 et à Dakar en 2000, qui fixaient des horizons pour réaliser « l'éducation pour tous » (EPT) en 2015, les problèmes d'éducation se posent encore aujourd'hui au Burkina Faso, particulièrement en ce qui concerne la satisfaction de la demande et la qualité en matière d'éducation.

C'est en tout cas ce que relève le rapport de la *Commission d'enquête parlementaire* (CEP) de 2017 sur le système d'enseignement au Burkina Faso. « De nos jours, force est de constater que non seulement la scolarisation universelle n'est pas atteinte, mais surtout la qualité de l'éducation donnée dans les différents pays n'est toujours pas adaptée aux réalités socioéconomiques » (CEP, 2017, p.3).

Ce premier chapitre comporte cinq (5) points. Le premier (1^{er}) point présente la structure et l'organisation du système éducatif burkinabè. Les deuxième (2^{ème}) et troisième (3^{ème}) points présentent respectivement l'actualité de son offre éducative et les réformes entreprises depuis de longues années pour améliorer la qualité de l'éducation. Le point quatre (4) cherche à retracer les raisons du retour de l'église catholique burkinabè dans le champ de l'éducation au niveau de l'enseignement primaire. Enfin, le point cinq (5) met en relief les difficultés ainsi que les défis auxquels l'enseignement catholique fait face et qu'il est amené à relever.

1. Brève présentation de la structure et de l'organisation du système éducatif au Burkina Faso

Le système éducatif au Burkina Faso est structuré en deux sous-systèmes : le système formel et le système informel.

1.1. Le système formel

Le système formel est régi par la loi d'orientation du 9 mai 1996 qui stipule, en son article 17, que « l'obligation scolaire couvre la période d'âge de 6 à 16 ans révolus » et qu' « aucun enfant ne doit être exclu du système éducatif avant 16 ans révolus, dès lors que les infrastructures, les équipements, les ressources humaines et la réglementation en vigueur le permettent ». Ce système est organisé avec des finalités bien définies et soumises à des réglementations institutionnelles. Il comprend : l'enseignement de base, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

1.1.1. L'enseignement de base

L'enseignement de base est composé à la fois du préscolaire et du primaire. Il vise essentiellement à former des enfants à la vie sociale et aux responsabilités communautaires. Le contenu des programmes de l'enseignement de base porte sur des notions élémentaires devant servir d'assise à des apprentissages de niveaux supérieurs.

L'éducation préscolaire, d'une durée de trois ans, est destinée aux enfants de trois à six (3-6) ans. Elle est dispensée dans des structures formelles publiques (garderies populaires), privées (écoles maternelles) ainsi que dans des garderies saisonnières. La première école dite maternelle a vu le jour au Burkina Faso en 1949.

L'enseignement primaire comprend trois sous cycles de deux ans chacun (CP, CE, CM). Il accueillait depuis 1963 les enfants de 7-12 ans. Mais, depuis 2009, le primaire est prioritairement destiné aux enfants de 6-13 ans⁶. L'école primaire constitue le premier palier de la scolarité. Elle est en principe obligatoire et gratuite. La fin de cet enseignement primaire est sanctionnée par le certificat d'études primaires (CEP), premier diplôme du système

⁶ Décret n°2009-228/PRES/PM/MASSN/MEBA/MESSRS du 20 avril 2009, portant fixation des âges d'entrée au préscolaire, au primaire, au post-primaire, au secondaire et au supérieur.

éducatif. L'école primaire a pour mission de préparer l'enfant à développer des compétences de base sur les plans intellectuel, affectif, social, moral et culturel. Les dix dernières années au Burkina Faso ont été marquées par une forte demande éducative au niveau du primaire obligeant l'Etat à multiplier les actions de mobilisation par la construction d'infrastructures éducatives.

1.1.2. L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire a une durée de sept (7) ans. Il accueillait autrefois les élèves de 13 à 19 ans. Mais, depuis 2009, il est désormais destiné aux enfants de 12 à 18 ans⁷. L'enseignement secondaire comprend deux volets : l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel.

L'enseignement général a pour but de fournir aux élèves qui accomplissent l'ensemble du cycle des connaissances générales leur permettant de poursuivre des études ultérieures. Il comprend deux (2) sous-cycles : un premier de quatre (4) ans (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}) et un second de trois (3) ans (2^{nde}, 1^{ère}, Terminale). Ces niveaux sont sanctionnés par les diplômes suivants : le Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC) et le Baccalauréat.

En ce qui concerne l'enseignement technique et professionnel, il est assuré dans des établissements spécifiques publics ou privés. Il débute après le primaire et vise l'acquisition de connaissances spécifiques pour l'exercice d'un métier. Il propose trois (3) sous-cycles dont un cycle court d'une durée de deux (2) ans, un cycle moyen d'une durée de deux (2) ans ainsi qu'un cycle long d'une durée de trois (3) ans. Ces niveaux sont sanctionnés par les diplômes suivants : CAP⁸, BEP⁹, BAC technique.

1.1.3. L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur comprend les universités, les instituts supérieurs publics et privés et les Grandes Écoles. Il est organisé en deux (2) ou trois (3) cycles selon les filières d'enseignement et de formation. L'enseignement supérieur est le dernier niveau du système

⁷ Dans la réalité, on trouve dans l'enseignement secondaire burkinabè des élèves beaucoup plus âgés pouvant avoir dépassé même la vingtaine. Cela s'explique par le fait que beaucoup commencent leur scolarité à un âge déjà plus avancé.

⁸ Certificat d'aptitude professionnelle.

⁹ Brevet d'étude professionnelle.

éducatif formel. Il est dispensé par des universités publiques (Ouagadougou, Bobo Dioulasso Koudougou), et privées (USTA, ULB, UCAO¹⁰), ainsi que dans des structures privées à vocation plus professionnelle.

L’enseignement supérieur burkinabè n’a pas été considéré comme prioritaire par les politiques publiques et les partenaires de développement. En 2010-2011 par exemple, sur 100 000 habitants, 388 étaient des étudiants (cf. Plan national de développement de l’enseignement supérieur, 2014-2023, p.19). L’enseignement supérieur est aussi marqué par la faiblesse des capacités d’accueil au regard des effectifs pléthoriques dans les salles de classes et les amphithéâtres.

1.2. Le système non formel

Contrairement au système formel, l’enseignement non formel est un secteur non organisé et est orienté principalement vers les groupes socio-professionnels, économiques et politiques ainsi que des associations de jeunes. Il n’a ni programme, ni emploi de temps précis et il est donné dans les centres d’alphabétisation sous forme de cours du soir. Il a néanmoins toujours fait partie des priorités des gouvernements successifs, même si dans la pratique, l’attention qui lui est accordée a évolué en dents de scie depuis les dix (10) dernières années.

L’enseignement non formel comprend : l’éducation non formelle de la petite enfance (Bissongo¹¹, Halte-garderie, 3E¹², etc.) et l’alphabétisation, assurée par le ministère délégué à l’alphabétisation et à l’éducation non formelle, et certaines structures (ONG).

L’éducation non formelle se veut une alternative à la promotion des langues nationales et du français, de même que l’alphabétisation et la formation des adolescents, des jeunes et des adultes, car pense-t-on, celles-ci permettent de lutter contre la pauvreté (CEP, 2017, p.63). L’offre éducative non formelle au Burkina Faso se traduit par l’ouverture des centres permanents d’alphabétisation et de formation (CPAF) et des centres d’éducation de base non formelle (CEBNF).

¹⁰ Ces sigles signifient respectivement : Université Saint Thomas d’Aquin ; Université Libre de Bobo-Dioulasso ; Université Catholique de l’Afrique de l’Ouest. Cette liste des universités énumérées n’est pas exhaustive.

¹¹ Bissongo peut être traduit littéralement en langue mooré « le bon enfant ». Les bissongos sont des structures d’accueil pour enfants. C’est l’équivalent des crèches en France.

¹² Sigle qui signifie : Espace d’Eveil Educatif.

2. L'offre et les infrastructures éducatives

Malgré les nombreuses réformes entreprises depuis plusieurs années en vue de rendre plus professionnaliser le système éducatif, il existe encore des maux qui entravent la performance du système éducatif au Burkina Faso et ce, dans tous les différents ordres d'enseignement. Aujourd'hui encore, le système éducatif burkinabè doit relever de nombreux défis parmi lesquels une offre éducative réduite et un niveau scolaire faible.

2.1. L'offre éducative

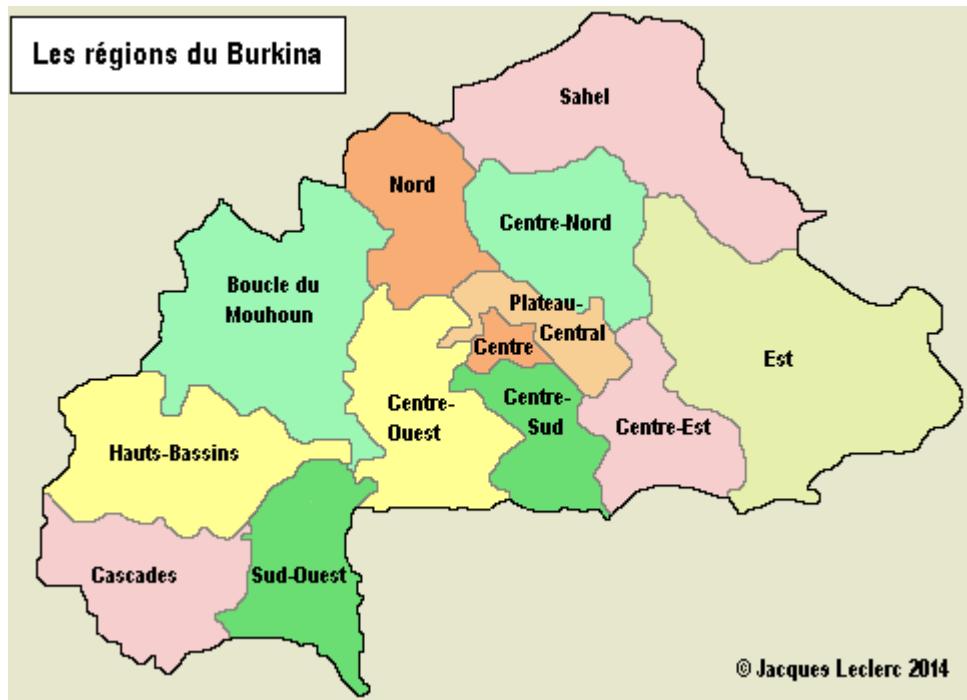
L'offre éducative est comprise ici comme le processus d'accès au système éducatif et les mesures prises en termes de réalisation d'infrastructures et de recrutement d'enseignants pour satisfaire la demande éducative. Ainsi, les indicateurs montrent que jusqu'à nos jours, le taux de préscolarisation au Burkina Faso est de 2,9% contre une moyenne CÉDÉAO¹³ de 33,5% et une moyenne africaine de 18% (cf. CEP, 2017, p.4).

Les régions¹⁴ de la boucle du Mouhoun, de l'Est, du Nord, du Plateau Central, du Sud-Ouest et du Sahel sont en-dessous de la moyenne nationale (voir carte 1 ci-dessous).

¹³ Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest.

¹⁴ Le Burkina Faso compte 13 régions : la Boucle du Mouhoun, les Cascades, le Centre, le Centre-Est, le Centre-Nord, le Centre-Ouest, le Centre-Sud, l'Est, les Haut-Bassins, le Nord, le Plateau-central, le Sahel, le Sud-Ouest.

Carte 1 : Carte des 13 Régions du Burkina Faso



Le Sahel tout particulièrement est à la traîne avec seulement un taux de 0,5% de préscolarisation (Tableau 1 ci-dessous).

Tableau 1 : Taux de préscolarisation par région en 2015-2016

Régions	Taux (en %)		
	Filles	Garçons	Ensemble
Boucle du Mouhoun	1,2	1,2	1,2
Cascades	1,9	2,1	2
Centre	8,7	9,6	9,1
Centre-Est	2,6	2,6	2,6
Centre-Nord	3,2	2,9	3
Centre-Ouest	2,3	2,2	2,3
Centre-Sud	2,9	2,8	2,9
Est	1,8	1,7	1,7
Haut-Bassins	3,8	4	3,9
Nord	1,4	1,5	1,4
Plateau Central	2,1	1,9	2
Sahel	0,5	0,6	0,5
Sud-Ouest	1,8	1,8	1,8
National	2,9	2,9	2,9

Source : *Annuaire statistique du préscolaire 2015-2016*

La lecture du tableau 1 révèle que 9,1% de la préscolarisation est concentrée dans la région du Centre et 3,9% dans les Hauts-Bassins. A côté, le taux est seulement de 0,5% au Sahel et 1,7% à l'Est. On constate ainsi une forte disparité de la préscolarisation dans les différentes régions du Burkina.

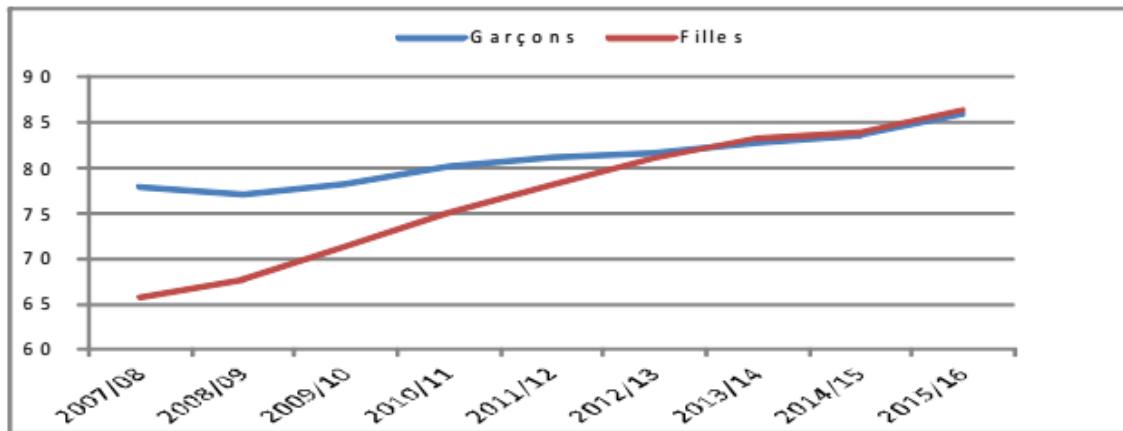
Les effectifs des apprenants, eux, sont en nette diminution. Ils étaient 73 081 en 2014-2015 contre 55 003 en 2015-2016, soit donc un taux de régression de 24,73% (CEP, 2017, p.5).

Au niveau primaire, ces dernières années ont été marquées par une forte demande d'intégration scolaire et cela grâce à la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base¹⁵ (PDDEB). Ce plan a couvert la période de 2000-2009 et avait pour objectif d'atteindre 70% de taux brut de scolarisation.

¹⁵ Le PDDEB a vu le jour suite à la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide aux programmes de développement. En effet, après une période difficile avec des programmes d'ajustements structurels (PAS), la communauté internationale a décidé de changer les conditions de financement des programmes de développement. Elle conditionne l'aide par la mise en place des politiques nationales de lutte contre la pauvreté, l'alignement des politiques sectorielles à la politique nationale, une approche sectorielle des plans et des programmes, une gestion axée sur les résultats dans la durée. C'est dans ce nouveau contexte que le PDDEB va voir le jour au Burkina Faso.

Selon le CEP (2017), le taux brut de scolarisation¹⁶ (TBS) est alors passé de 61,4% en 2005-2006 à 86,1% en 2015-2016 (p.7), nécessitant la réalisation de nouvelles infrastructures, particulièrement des salles de classe. Sur la même période, le TBS des garçons est passé de 68,4 à 85,9% et celui des filles de 54,3 à 86,4% (*ibid.*, p.8) (cf. *Graphique 1*, Ouedraogo, E., 2016).

Graphique 1 : évolution du TBS selon le genre



Source : commission à partir des données de la DGESS/MENA

Le TBS de 86,1% au niveau national cache d'énormes disparités entre les régions. Si la région du Centre présente un TBS de 104,6%, les autres régions, elles, sont à la traîne, avec 53,4% dans le Sahel, 57,5% dans l'Est (CEP, 2017, p.7).

Le taux net de scolarisation¹⁷ (TNS) au primaire au niveau national en 2015-2016 était de 71,1%.

¹⁶ Le TBS au primaire désigne le rapport entre le nombre total d'élèves fréquentant le cycle primaire et le nombre total d'enfants âgés de 6 à 11 ans.

¹⁷ Le TNS au primaire est le rapport entre le nombre total d'élèves âgés de 6 à 11 ans fréquentant le cycle primaire et le nombre total d'enfants âgés de 6 à 11 ans.

Tableau 2 : Effectif des élèves par région en 2015-2016

Désignation	Public	Privé	Total	Ratio élèves/maître
Boucle du Mouhoun	246035	24462	270497	50,01
Cascades	96668	9930	106598	47,8
Centre	154994	253964	410958	48,4
Centre-Est	213832	27377	241209	51,8
Centre-Nord	200242	25308	225550	50,9
Centre-Ouest	260812	20909	281721	52,8
Centre-Sud	132902	8971	141873	54,7
Est	167149	13071	180220	39,5
Haut-Bassins	236202	89246	325448	58,5
Nord	244353	46818	291141	49,2
Plateau Central	139109	20282	159391	46,7
Sahel	111247	13587	124834	37,4
Sud-Ouest	108555	5054	113609	36,9
Total	2314070	558979	2873049	48,04

Source : *annuaire statistique 2015-2016 de la DGESS du MENA*

Ce tableau n°2 révèle encore que les plus faibles ratios enseignants/élèves se trouvent au Sahel et à l'Est avec respectivement 37,4% et 39,5%.

La région du Centre-Nord fait partie des régions où le ratio enseignants/élèves est le plus élevé, soit 50,9%.

Mais le ratio enseignants/élèves présenté dans ce tableau cache une partie de la réalité, puisqu'il atteint parfois 100 dans les régions du Centre et des Hauts-Bassins.

2.2. Les infrastructures éducatives

Tableau 3 : *Les écoles primaires*

Effectif total 2011-2012	Privé	Rural	Communes prioritaires
11 545	19,7%	82,3%	11,5%

Source : MENA, *tableau de bord*, 2012.

Du point de vue des infrastructures scolaires, on note une croissance importante pour la période de 2006-2016.

Cependant les infrastructures publiques sont passées de 6 960 à 11 545 écoles et celles des privées de 1 222 à 3 363 écoles, soit un taux d'accroissement moyen annuel de 6,7%. L'État est le principal pourvoyeur d'infrastructures scolaires (80%).

Selon l'annuaire statistique du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (M.E.N.A.), le nombre de salles de classes fonctionnelles au cours de l'année scolaire 2015-2016 est de 59 938, soit une moyenne de 4 classes par école et de 48 élèves par classe (CEP, 2017, p. 9).

On note toutefois une inégalité dans les lieux d'implantation. La plupart des écoles sont construites en milieu rural. Seulement 17% des écoles publiques sont situées en milieu urbain. Toutes ces écoles ne disposent pas de salles de classes appropriées et par endroit, les cours sont dispensés sous des hangars de fortune ou sous des paillettes.

En 2012 par exemple, « sur un total de 33 757 salles de classes, 9% d'entre elles sont en paillette» (Tableau 4) (E. Ouedraogo, 2016, p.58).

En 2015-2016, on note une augmentation de 445 classes, soit un accroissement de 8,89%, donc un total de 5 331 salles de classe sous paillettes (cf. tableau 4).

Tableau 4 : Salles de classe sous paillottes

	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
Public	1766	2131	2709	3194	3421	3920	3769	4353	4670
Privé	167	339	399	509	552	568	971	533	661
National	1933	2470	3108	3703	3973	4488	4341	4886	5331

Source : DGESS/MENA

A cela s'ajoutent les effectifs pléthoriques, surtout dans les classes de CM2 et de 6^{ème}. Dans les centres urbains et même dans des chefs-lieux de commune, les effectifs atteignent 100 à 120 élèves par classe (CEP, 2017, p.9). L'augmentation du nombre de salles de classe est relativement plus importante dans le privé que dans le public, et plus importante en zone rurale qu'en zone urbaine. Cet accroissement n'arrive cependant pas à satisfaire la totalité de la demande ; d'où le recours aux abris précaires pour de nombreuses salles de classe.

L'insuffisance des infrastructures, le manque d'équipements sont des constats quasi généralisés pour tous les niveaux scolaires au Burkina Faso. Cela menace l'équilibre et la stabilité du système et en même temps contraste avec la politique éducative poursuivie actuellement, celle-ci ne prévoyant pas de mesures pour le réajustement de l'équilibre du système éducatif.

Malgré tout, les indicateurs d'accès à l'enseignement primaire progressent d'année en année. Du coup, pour satisfaire la demande, la situation actuelle nécessite ce réajustement avec la réalisation de nouvelles infrastructures et la normalisation des anciennes. Car c'est bien l'incapacité à faire face à la forte demande sociale qui explique aujourd'hui le recours de l'Etat à la mise en place de nombreuses classes sous abri précaire.

2.3. Le personnel enseignant et les encadrants

Si l'effectif du personnel enseignant connaît une croissance réelle (69 148 en 2015-2016 contre 64 177 en 2014-2015), il faut cependant relever la mauvaise répartition de ce personnel qui reste, pour l'essentiel, concentré dans les grands centres urbains et en surnombre, aussi bien dans les écoles que dans les administrations du système éducatif. Des régions comme l'Est et le Sahel rencontrent au contraire chaque année un déficit en personnel, tandis que l'on

enregistre des surnuméraires en ville : plus de 500 enseignants suppléants à Ouagadougou et plus de 300 à Bobo-Dioulasso.

Tableau 5 : répartition du personnel selon le sexe en 2016

Désignation	Nombre
Enseignants	31 668
Enseignantes	37 480

Source : *annuaire statistique du MENA 2015-2016*

La formation des enseignants

Outre la mauvaise répartition des personnels enseignants, un autre problème important se pose : le faible niveau de professionnalisation, voire le manque total de formation des premiers acteurs que sont les instituteurs.

Selon le rapport de la Banque Mondiale (2005) et celui de G. Bonnet (2007), plus de la moitié des enseignants en Afrique francophone ne dépasse pas le niveau du second cycle secondaire, sans en avoir nécessairement le diplôme. Ce constat se vérifiait jusqu'à très récemment au Burkina Faso¹⁸.

En effet, l'État burkinabè a procédé au cours de la dernière décennie à un recrutement massif d'instituteurs adjoints (I.A.) dans le but d'accroître rapidement l'offre éducative. Recrutés sur le tas et envoyés directement sur le terrain avec un niveau de formation équivalent à celui du collège (3^{ème}), ayant le B.E.P.C. comme seul diplôme, ces instituteurs n'ont reçu aucune formation initiale professionnelle. Une telle situation entrave considérablement la qualité de l'éducation de base.

C'est le constat que fait E. Ouedraogo (2016), quand il affirme :

« Le niveau de recrutement des enseignants pour le primaire semble très bas au regard de ce qu'un enseignant doit posséder comme connaissances fondamentales pour être efficace dans

¹⁸ Tout récemment en juillet 2018 au Burkina Faso, une loi a été votée et exige désormais le diplôme du Baccalauréat pour les candidats aux emplois du préscolaire, du primaire et d'animation de la vie scolaire.

sa classe. En effet, l'enseignant doit être instruit en psychologie génétique pour comprendre les élèves selon leur âge ; la sociologie lui permet d'organiser la classe en groupe de travail... Des connaissances en didactique, en pédagogie, en philosophie de l'éducation, en ergonomie, en chronobiologie..., sont autant de fondamentaux à maîtriser par l'enseignant pour se sentir en confiance en classe et amener le maximum de ses élèves à acquérir les connaissances enseignées » (p.72).

Aujourd'hui, au Burkina Faso, il n'est pas rare d'entendre à longueur de journées ces paroles venant de bon nombre de parents d'élèves : « *le niveau des élèves est devenu très bas* » ou même : « *les enseignants n'ont plus le niveau d'autrefois* ».

En plus des Instituteurs adjoints recrutés avec le B.E.P.C., il y a les instituteurs adjoints certifiés (I.A.C.), recrutés parmi les élèves-maîtres sortant des Écoles de Formation des Enseignants du Primaire (E.N.E. P¹⁹). Ces derniers sont titulaires du D.F.E. /E.N.E.P.²⁰ ou du C.E.A.P.²¹. Les I.A.C. passent l'examen du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) après trois années d'exercice dans l'enseignement. C'est seulement après cette étape et en cas de succès qu'ils obtiennent le grade d'Instituteurs Certifiés (I.C.).

Enfin, les I.C., après trois ans de carrière peuvent aussi, par voie de concours, intégrer le rang des Instituteurs principaux (I.P.), formés pendant une année à l'École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou (ENSK).

Au regard de cela, on peut penser que le faible niveau de formation aussi bien que celui de la qualification professionnelle des enseignants aura un impact sur la qualité de l'enseignement. D'ailleurs, vu la durée de formation initiale d'un an proposé aux élèves-maîtres, on peut dire que les enseignants n'ont pas eu suffisamment de temps pour comprendre les contenus du curriculum ; et donc qu'ils n'ont pas les outils pédagogiques nécessaires pour enseigner.

2.4. Sur le plan pédagogique

Au niveau pédagogique aussi, on déplore la faiblesse de la formation des maîtres et son aggravation au fur et à mesure que l'on passe du niveau primaire au secondaire puis au supérieur. Le Burkina Faso est classé parmi les pays les moins scolarisés de la planète. La

¹⁹ Ce sont des écoles de formation des enseignants du primaire public. Elles sont au nombre de 7 et implantées dans des différentes régions du pays : Dori au Sahel, Bobo-Dioulasso à l'Ouest, Loumbila au Plateau-central, Fada à l'Est, Ouahigouya au Nord, Gaoua au Sud-Ouest, Déougou à l'Ouest.

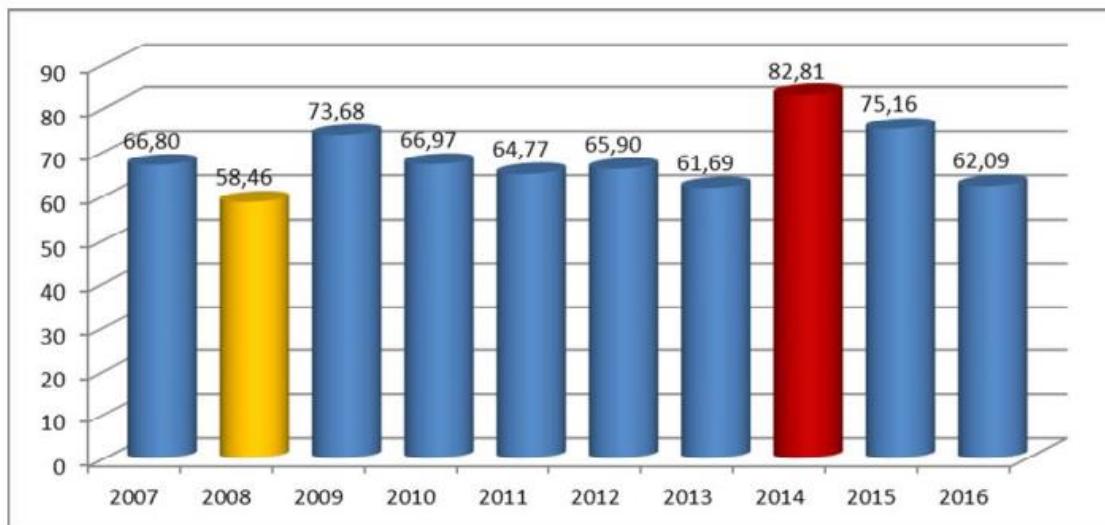
²⁰ DFE/ENEP : Diplôme de fin d'études de l'école nationale des enseignants du primaire obtenu après 1 an de formation.

²¹ Le CEAP est délivré aux élèves maîtres qui achèvent avec succès deux ans de formation professionnelle ou qui sont issus du corps des IA.

qualité et la performance du système éducatif laissent à désirer : insuffisance du matériel pédagogique, faible qualification des enseignants du primaire, trop peu d'enseignants dans le secondaire et le supérieur. L'ensemble donne une image très préoccupante de l'éducation nationale au Burkina.

Le taux de réussite national au certificat d'études primaires (CEP) a évolué en dents de scie. Ainsi est-on passé de 72,7% en 2008-2009 à 62,1% en 2015-2016, soit une régression de 10,6 points (voir graphique 2 ci-dessous, Ouedraogo, E., 2016).

Graphique 2 : Taux de succès au CEP



Source : construit à partir des données DECEB/MENA 2007/2016

Selon T. Ilboudo, « sur 1000 enfants qui entrent au CP1, 220 arrivent au CM2 sans redoubler dont 170 environ obtiennent le certificat » (cité par Sawadogo, E., 2010, p. 16).

Le tableau ci-dessous présente le taux national de succès sur une période de huit ans soit 2008-2016.

Tableau 6 : taux national et la répartition par sexe du succès au CEP de 2008-2016

Année	Taux de réussite des filles (%)	Taux de réussite des garçons (%)	Taux national (%)
2008-2009	68,6	76,4	72,7
2009-2010	62,3	69,3	65,9
2010-2011	60	67,7	64
2011-2012	61,5	68,9	65,2
2012-2013	56,9	65,1	60,9
2013-2014	80,2	84,5	82,2
2014-2015	70,07	76,6	73,5
2015-2016	65,7	58,8	62,1

Source : *extrait des données statistiques de la DGESS/MENA*

2.5. Des facteurs économiques et socioculturels

Cette situation est également aggravée par d'autres facteurs économiques et socioculturels qui influent sur la qualité de l'enseignement au Burkina Faso et qui constituent un frein à une réelle scolarisation de la population.

Par exemple, A. Damiba (1975) relie le faible taux de scolarisation aux potentialités économiques des régions. Selon lui, « les régions de l'Ouest du pays sont relativement bien scolarisées, car plus économiquement favorisées que le Nord et l'Est du Burkina Faso » (cité par Sawadogo, E., 2010, p.16).

En 2004 par exemple, le budget alloué au Ministère de l'Enseignement Secondaire Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS) était estimé à 6,84% du budget national et 13,92% au MEBA (cf. La réforme du système éducatif au Burkina Faso).

Le poids du facteur économique justifiant la faible couverture de la carte scolaire a été d'ailleurs mis en avant par de nombreux chercheurs burkinabè, tels M. Kouanda, puis renforcé par J. Ki-Zerbo (1990), pour qui, « une économie qui s'effrite ne peut qu'accompagner le déclin de l'éducation » (p.45). Cela explique en partie que l'école burkinabè n'a jamais réussi depuis son indépendance en 1960 à prendre en charge tous les enfants en âge de scolarisation.

Tous ces facteurs expliquent sans doute la perte de confiance envers l'école publique et le recours aux établissements privés, qui constituent l'espoir de nombreux parents d'élèves. Ce

fait va contraindre l'État burkinabè à entreprendre une vaste campagne de réformes de son système éducatif.

3. Les réformes du système éducatif

Depuis son accession à l'indépendance en 1960, le Burkina Faso a engagé plusieurs réformes de son système éducatif. Certaines sont restées à l'étape de projet ou furent abandonnées pour des raisons diverses. Nous pouvons les regrouper en quatre grandes périodes : la réforme de 1962-1974, la réforme de 1979-1984, la réforme proposée par la Banque Mondiale et celle de 1996.

3.1. La réforme de 1962-1974

Face aux nombreuses inquiétudes et aux critiques, qualifiant l'enseignement scolaire de « trop abstrait, servilement copié sur les manuels français », « non adapté », voire « non décolonisé » (Dumont, R., 1962, p.73), l'État burkinabè s'est vu contraint d'entreprendre de nombreuses réformes de son système éducatif, avec le souci d'améliorer la qualité de l'offre éducative en adaptant le contenu de l'enseignement aux réalités et aux besoins réels du pays.

La réforme de 1962 visait essentiellement la ruralisation de l'école pour un pays qui était essentiellement rural et agricole. R. Dumont (1962) n'hésitait pas à l'époque à critiquer les pays africains qui avaient adopté un système éducatif « ne préparant en rien au métier d'agriculteur » (p.73). Le but visé était de scolariser un nombre important de jeunes ruraux de moins de vingt ans, notamment ceux âgés de 12 à 15 ans, en accordant une place prépondérante au travail manuel et agricole. Pour ce faire, le Ministère en charge de l'éducation nationale décida d'adapter les programmes scolaires et les horaires au contexte historique, géographique et culturel de la Haute Volta²².

En 1967, les autorités éducatives tentent de prendre en compte l'agriculture dans l'enseignement dans le but de promouvoir une économie basée essentiellement sur le secteur primaire. C'est ainsi que verront le jour les Centres d'Éducation Ruraux (CER).

²² Le changement de nom Haute Volta à Burkina Faso est intervenu en 1983.

Après trois ans d’expérimentation et une évaluation en 1970, on jugea les résultats insuffisants et inefficaces ; certaines communautés iront jusqu’à les qualifier d’« école au rabais », ce qui va conduire aussitôt à leur abandon.

3.2. La réforme de 1979-1984

De 1979 à 1984, une autre réforme fut engagée. Elle avait pour objectif de ‘démocratiser’ le savoir, de lier l’acte d’apprendre à celui de produire et de revaloriser le patrimoine culturel avec l’introduction des langues nationales : Mooré, Dioula, Fulfuldé et Goulmanceman... Elle découle d’un Rapport intitulé *Réforme de l’éducation-Dossier initial* réalisé en 1976. De ce rapport, il ressort le diagnostic suivant, selon l’universitaire B. Savadogo, 2013 (p.16) :

L’école n’est pas démocratique : 13% en 1976	L’école est improductive : 25% du budget ou 4% du P.I.B. à l’époque	L’école est culturellement aliénante parce qu’elle enseigne des valeurs étrangères dans une langue étrangère
--	---	--

S’appuyant sur ce diagnostic, le rapport fait des propositions :

- Aller vers une éducation de masse au niveau de l’éducation de base en vue d’atteindre un taux de scolarisation de 50%.
- Établir la liaison enseignement-production en intégrant la production dans les écoles et les institutions de formation pour autofinancer les dépenses en matériel.
- Revaloriser la culture nationale à travers l’introduction des langues dans l’enseignement (cf. B. Savadogo (p.16.).

La réforme de 1979-1984 a mis en place également un nouveau système éducatif comprenant quatre cycles -un système qui est toujours en vigueur aujourd’hui, même s’il a connu quelques réajustements. Les quatre cycles sont les suivants :

- le premier cycle ou le préscolaire : il regroupe les enfants ayant entre 3 et 6 ans.
- le deuxième cycle ou l’enseignement de base pour les enfants dont l’âge est compris entre 7 et 15 ans.
- le troisième cycle ou l’enseignement des métiers : regroupant les adolescents ayant entre 16 et 20 ans.
- le quatrième cycle ou le cycle de la spécialisation et de la recherche qui correspond aujourd’hui à l’enseignement supérieur.

Mais quelques années plus tard, en 1983, alors que les premières classes étaient à leur cinquième année d’expérimentation, le Conseil National de la Révolution (CNR) mit fin à cette réforme sans qu’elle puisse faire l’objet d’évaluations. Cette réforme n’avait d’ailleurs pas véritablement bénéficié de l’adhésion de la population et des enseignants.

On a vu à ce moment-là l’espoir se porter sur l’éducation en général et sur l’école en particulier. Le projet consistait à faire de l’institution scolaire un cadre de préparation des défenseurs de la « Révolution », capables de contribuer au développement endogène du Burkina Faso. Cet espoir était nourri par ce mot d’ordre : « *un village, une école* », « *un département, un collège d’enseignement général* », « *une province, un lycée* ».

Le CNR proposa alors l’idée d’une « nouvelle école » qui devait être au service de la Révolution. Mais l’idée de cette nouvelle école fut aussi battue en brèche et ne vit jamais le jour parce que qualifiée de « communiste » et coûteuse selon les différents bailleurs de fonds de l’Occident. Finalement, la Banque Mondiale proposa à l’Etat burkinabè une réforme exclusivement centrée sur le secteur primaire.

3.3. La réforme proposée par la Banque Mondiale ou le projet Education III.

Cette réforme, voulue par la Banque Mondiale, avait pour ambition d’augmenter le taux de scolarisation au niveau du primaire. Ainsi elle se « donne comme objectif de porter le taux de scolarisation au primaire à 30% en 1990 et à 60% en 2000, soit un taux de progression de 10% par an » explique B. Savadogo (2013, p.20).

Mais pour assurer le financement de cette réforme, la Banque Mondiale propose les mesures suivantes à l’Etat burkinabè (B. Savadogo, 2013):

- « faire supporter les dépenses d’éducation secondaire par les bénéficiaires ;
- réduire la masse salariale par le recrutement d’enseignements de niveau plus bas ;
- compenser le niveau des enseignants par la mise à disposition des élèves de matériel didactique et le renforcement de l’encadrement pédagogique ;
- réduire le coût de construction par l’adoption d’un nouveau type de construction intégrant les matériaux locaux ;
- créer une taxe spéciale pour l’enseignement afin d’accroître les ressources pour l’éducation » (p.20).

Ce nouveau projet a été adopté par le Gouvernement burkinabè. Cependant, il faut noter que ces résultats ont été mitigés. Si cette énième réforme a effectivement permis d’accroître le taux de scolarisation au niveau du secteur primaire, le système éducatif burkinabè lui, était loin de pouvoir faire face à la demande de la population.

Devant cette situation, des États Généraux de l'Education (EGE) furent convoqués à Ouagadougou en 1994 autour du thème « *un consensus national pour une éducation efficiente* ». Cette rencontre, la première de ce type au Burkina Faso, a permis d'établir un diagnostic sans complaisance du système éducatif dans son ensemble qui débouchera sur la proposition d'une nouvelle réforme.

3.4. La réforme de 1996

D'échec en échec, d'insatisfaction en insatisfaction, le Burkina Faso était loin d'atteindre l'objectif qu'il s'était fixé. Il a donc fallu attendre 1996 pour voir votée une Loi d'orientation²³ qui constitue aujourd'hui le fondement du système éducatif burkinabè et qui sera consolidée par le PDDEB de 2000.

La succession de réformes mal engagées depuis l'Indépendance (1960) a ainsi eu de nombreuses conséquences : la baisse générale du niveau de l'enseignement public à cause de l'engorgement des classes ; la montée grandissante de l'incivisme des jeunes ; l'incapacité à accueillir tous les enfants en âge de scolarisation...

Aujourd'hui, tous les acteurs s'accordent à reconnaître qu'il est grand temps que l'école burkinabè prenne ses marques, les vraies, car, comme le dit si bien R. Dumont (1962), «réformer ne signifie pas simplement éliminer nos ancêtres les Gaulois, teindre les livres d'école en noir ou en brun pour que cela suffise : non ! Tout est à reprendre » (p.73).

4. La nouvelle donne du métier d'enseignant dans le contexte actuel au Burkina Faso

A l'instar d'autres métiers, le travail enseignant a connu des transformations liées aux conditions d'exercice dans des contextes nouveaux et des transformations liées à de nouvelles finalités attribuées à l'enseignement. C'est au sein de ce double processus, mêlant de nouvelles réalités et des perspectives normatives qu'il faut résituer le travail enseignant et l'enseignant du Burkina Faso lui-même.

²³ Cf. Art. 2, Loi 1996/ADP. Cette Loi réaffirme que l'éducation est une priorité nationale et que tout citoyen a droit à l'éducation sans discrimination de sexe, d'origine sociale, de race ni de religion.

4.1. L'enseignement : un métier complexe

Si le métier de l'enseignant apparaît complexe, c'est qu'il résulte de nombreux facteurs. D'abord c'est un travail qui s'effectue pour une bonne part en dehors de l'établissement. Ensuite il se caractérise par l'hétérogénéité des publics avec lesquels l'enseignant est amené à travailler. Enfin, selon A. Specogna *et al.* (2006), cette complexité tient à « l'attitude d'ajustement, d'adaptation et de gestion d'imprévus que doit avoir l'enseignant lors de la pratique de la classe » (p.91).

Le poids des effectifs est un autre facteur à prendre en compte. Le nombre d'élèves par classe est en effet déterminant dans le travail quotidien de l'enseignant. Si la moyenne des effectifs des classes au Burkina Faso a légèrement baissé ces dernières années grâce à la construction de nouvelles écoles, elle reste élevée pour la plupart des établissements puisqu'elle varie entre 80 à 120 élèves par classe dans les établissements publics et 60 à 80 pour les établissements privés²⁴.

Le Ministère en charge de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) a développé des formules alternatives d'enseignement comme les classes à double flux²⁵ (CDF), les classes multigrades²⁶ (CMG), les écoles bilingues, les écoles satellites²⁷ pour tenter d'alléger les classes surchargées.

Mais, malgré tout, d'autres problèmes subsistent toujours dans l'école burkinabè. En effet, les enseignants du Burkina Faso se heurtent à l'inexistence de structures accueillant des enfants en difficulté ou à besoins spécifiques. Tous les enfants en âge d'être scolarisés fréquentent les mêmes écoles publiques, ce qui complique le travail des enseignants. Le niveau scolaire lui-même est disparate. Si quelques enfants ont fréquenté les écoles maternelles, ce n'est pas le cas pour la majeure partie des élèves. De nos jours, cette disparité des niveaux est une dominante

²⁴ Ces chiffres sont ceux de 2015-2016. Dans les années 1999-2000, le nombre d'élèves par classe était encore plus élevé.

²⁵ Au Burkina Faso, la classe à double flux concerne une classe où un seul maître donne des cours à deux groupes ou cohortes (A et B) par alternance dans un même local. C'est la formule 2.1.1. (2 cohortes, 1 local, 1 maître). Elle vise à réduire les effectifs scolaires dans les grands centres urbains en faisant passer de 120 à 60 élèves par classe dans le but de favoriser un meilleur encadrement.

²⁶ Une classe multigrade ou classe à cours multiples est une classe où le maître reçoit en même temps des groupes d'élèves de niveaux différents. La formule adoptée est le regroupement de deux divisions d'un même cours (CP1 et CP2 ; CE1 et CE2 ; CM1 et CM2).

²⁷ L'école satellite se caractérise par sa proximité géographique et culturelle avec les populations, l'utilisation du savoir-faire maîtrisé par l'enfant dont (et surtout) sa propre langue et le niveau très élevé de la participation communautaire. Les écoles satellites sont implantées dans les villages n'ayant pas d'écoles primaires et dont la demande d'éducation est très forte. Elles accueillent les enfants de 7 à 9 ans du CP1 au CE1.

dans le discours des enseignants à propos de leurs difficultés professionnelles et soulève de nombreuses interrogations : l'école burkinabè cherche-t-elle à « alphabétiser des masses » ou à former des intellectuels, capables de contribuer au développement local ?

4.2. Un métier en tension et en crise dans un pays en développement

Au Burkina Faso, pendant plusieurs décennies, le refrain d'une école adaptée aux « réalités locales » a été indéfiniment entonné. Or, force est de constater qu'aujourd'hui, on est loin de cette réalité tant prônée. En effet, si les politiques éducatives ont souvent donné la priorité au *quantitatif* plutôt qu'au *qualitatif*, l'homme de terrain qu'est l'enseignant vit une autre réalité. Il a du mal à trouver la cohérence d'ensemble, avec l'impression qu'il reçoit des ordres contradictoires. Il vit constamment en tension entre le projet éducatif officiel et la réalité des faits au quotidien, le contraste entre le discours de sa hiérarchie et le « réel » qui est celui d'une école inadaptée, servilement copiée des modèles extérieurs et se détachant du concret local.

L'enseignant burkinabè aujourd'hui « se sent perdu », ne sachant plus ce qui doit être prioritaire entre le programme d'une part et la réalité qu'il a devant lui d'autre part. Il vit en permanence un dilemme : « est-ce que je m'occupe de toute la classe en sachant que ce qui compte, c'est le développement de base, ou est-ce que je privilégie le suivi des plus brillants pour former des élites ? », s'interroge un enseignant.

Face à cette complexité, mais aussi devant les non-dits du métier, l'enseignant burkinabè vit mal sa situation. On attend de lui qu'il soit à la fois « très utile » localement, donc qu'il soit pertinent, c'est-à-dire qu'il inscrive son enseignement au cœur des réalités locales, mais en même temps on exige de lui qu'il vise le diplôme en insistant constamment sur les résultats scolaires, dans un contexte d'effectifs pléthoriques et de manque de moyens didactiques.

Les résultats au certificat d'étude primaire de l'école de Mahon B dans la circonscription d'éducation de base (CEB) de Kangala dans la province de « Kénédougou²⁸ » par exemple en juin 2017, méritent que l'on interroge encore davantage le système éducatif burkinabè.

En effet, sur un effectif de trente-neuf (39) candidats présentés à l'examen du certificat d'étude primaire, « aucun n'a réussi à son examen, soit un taux de succès de 0% » témoigne, N. Konaté²⁹.

²⁸ Kénédougou est une des 45 provinces du Burkina Faso dont le chef-lieu est Orodara.

²⁹ In *Le Faso.net* du 23 juin 2017.

Qu'est-ce qui pourrait expliquer une telle contre-performance ? D'où viennent les problèmes des écoles publiques dont on ne cesse de déplorer chaque année la qualité médiocre de l'enseignement et l'insuffisance des résultats ?

Selon plusieurs études (Endrizzi, L., 2014), (Joulia, D., 2003), la qualité des enseignements et des apprentissages tiendrait à trois principes fondamentaux :

-le premier est lié au recrutement d'enseignants de haut niveau, à qui il conviendrait d'offrir une formation initiale de grande qualité et d'assurer un développement professionnel continu tout au long de leur carrière ;

-outre cette condition, suivraient les deux autres principes que sont des outils de qualité (programmes adaptés, ressources auprès de structures compétentes et matériel à disposition) et un environnement pédagogique conséquent. Le système éducatif burkinabè respecte-t-il ces principes ? En a-t-il les moyens ?

Les Burkinabè sont dans leur majorité des agriculteurs, des éleveurs, des agro-pasteurs, mais aussi des artisans. De ce fait, l'école publique comme privée devra-t-elle viser la quantité ou bien la qualité, ou tout simplement l'utilité ?

En considérant toutes ces réalités locales, nous pensons que l'école burkinabè devrait aujourd'hui être pensée dans la perspective d'une valorisation de ces trois domaines d'activité (agricole, pastorale, artisanale) afin d'en faire les leviers d'un développement réel du pays. Autrement dit, comme le pense l'inspecteur d'éducation de base B. Elhadji (2017), il s'agit de « faire que ceux qui sortent de l'école soient capables de développer l'artisanat, l'agriculture et l'élevage d'une part ; sans pour autant refuser de s'ouvrir aux autres, ces derniers devant être en mesure d'exercer des métiers liés à ces secteurs d'autre part³⁰ ».

Il s'agit aujourd'hui de « rompre avec certaines pratiques scolaires et tendre vers une école qui est en phase avec le temps, une école plus proche des réalités et des besoins sociaux du Burkina : une école produite *pour* et *par* le milieu rural », conclut E. Sawadogo (2010, p.34).

³⁰ Elhadji, B. (2017) in *Le Faso.net* du 13 novembre 2017.

5. Le statut social des enseignants publics et privés du primaire au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd’hui ?

On a longtemps entendu dire du métier d’enseignant qu’il était « noble » et des enseignants qu’ils étaient les « individus instruits de la société », ceux qui transmettent le savoir et contribuent à pérenniser la culture. Et que dire de ces clichés emphatiques sur le « plus beau métier du monde » et de ces enseignants qualifiés de « héros » ? Quel est l’état des lieux de la condition enseignante et du métier d’enseignant aujourd’hui au Burkina Faso ?

5.1. Un condensé des contradictions du système éducatif

Portant son analyse sur le système éducatif et sur le métier d’enseignant du primaire au Burkina Faso, le Fou³¹ déclarait : « Au Burkina Faso, tout est mélangé, tout est sens dessus dessous. Le système éducatif se cherche. Et on a l’impression que l’Etat est complice de ses dérives ou du moins participe activement à leur accélération³² ». Puis il finit par s’interroger : quelles sont les ambitions du Burkina Faso en matière d’éducation ? Conscient que l’éducation et la formation sont l’alpha et l’oméga de tout développement national, il se demande : est-ce réellement le cas au Burkina Faso ? Le Ministère de l’éducation nationale joue-t-il réellement son rôle dans l’accompagnement et le suivi des enseignants ?

Selon le Fou, « au Burkina Faso, pas grand-chose n’est fait pour inciter les enseignants à accepter leur métier qu’on clame de « sacerdoce ». Pire, toute l’aura qui s’attachait aux hommes et femmes qui ont embrassé ce métier, est aujourd’hui partie en lambeaux. L’enseignant, ce personnage qui était tant respecté, qui était invité dans toutes les cours, est « aujourd’hui un personnage falot qui tire douze mois sur douze le diable par la queue. L’enseignant du primaire burkinabè est misérable ; il n’a, dans le meilleur des cas, que des vivres du CRS³³ qu’il va de temps à autre troquer ou vendre au boutiquier du coin » (*ibid.*).

Ce tableau peint en noir décrit en réalité le portrait de milliers d’enseignants du primaire burkinabè. Devant les exigences morales, intellectuelles et psychologiques du métier, les « bonnes intentions » qui avaient poussé de nombreux hommes et femmes au départ à

³¹ Il est inspecteur du premier degré au Burkina. Il se présente lui-même comme le « Fou », un pseudonyme choisi pour masquer son identité.

³² Article publié in Lefaso.net du 25/04/2008 (non paginé).

³³ « *Catholic relief services* » (CRS) plus connu sous l’appellation de « Cathwell » est une association humanitaire de l’Eglise catholique fondée en 1943 aux États Unis. CRS est membre de Caritas international et intervient au Burkina Faso pour l’aide humanitaire.

embrasser ce métier se sont vite dissipées pour laisser place à des désillusions. La bonne intention de départ fait place au désespoir. De nos jours, beaucoup d'enseignants des écoles primaires sont persuadés qu'ils peuvent trouver mieux ailleurs, d'où les abandons de postes et les démissions. D'autres ont aussi la conviction que l'enseignement ne nourrit plus son homme aujourd'hui au Burkina Faso. Conséquences : des classes se retrouvent sans maîtres, des écoles sans directeurs.

Si ailleurs dans le monde, on invoque parfois des raisons tel que le dysfonctionnement de l'organisation scolaire pour justifier certains abandons de postes et des démissions, en Afrique au Sud du Sahara et plus particulièrement au Burkina Faso, la question des rémunérations occupe une large part dans les revendications portant sur l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants.

Ainsi, est-on tenté de se demander : que fait l'État burkinabè pour ces enseignants ?

A ce constat s'ajoute un autre fait : au Burkina Faso, il n'existe pas un plan de carrière adéquat pour les enseignants des écoles du primaire, qu'elles soient du public ou du privé. Si un minimum véritablement vital de choses était apporté pour améliorer les conditions de vie et de travail de ces derniers, toutes ces mesures guériraient les frustrations qui constituent le lot de ces hommes et de ces femmes qui, pour reprendre l'expression du Fou, « travaillent comme éléphants et mangent comme fourmis » (*ibid.*).

5.2. Une considération et un statut social dévalorisés

La considération, tant prônée par les responsables du Ministère de l'éducation ou même par certains responsables politiques, ne doit pas seulement être accordée par la population aux enseignants, elle doit aussi leur être reconnue à l'intérieur même du système scolaire. L'enseignant burkinabè a connu ses heures de gloire. Il était « l'homme du savoir », quand « le savoir », occupait une place importante au sein de la communauté, rurale et même urbaine.

Aujourd'hui, on assiste au contraire à une profonde dévalorisation du métier d'enseignant et de l'enseignant lui-même, à un affaiblissement de son statut social et économique. Le métier d'enseignant inspire peu et même très peu de projets professionnels au Burkina Faso. Il est même relégué au second plan, comme par défaut « le dernier recours » ou quand « on n'a plus le choix ». Ce qui veut dire que l'on n'embrasse plus le métier par « vocation » mais simplement pour avoir « une place où se caser en attendant » comme l'avoue un maître d'école. Il y a

comme une sorte de désaffection des jeunes pour le métier d'enseignant. L'enseignement au Burkina Faso est comme une passerelle pour pouvoir aller ailleurs.

Au Burkina Faso, la profession d'enseignant que l'on s'attendrait à voir entourée d'une vraie et réelle considération tant politique que sociale est désormais à l'inverse, méprisée et moquée. La vie quotidienne de nombre d'enseignants reflète cette considération sociale défavorisée. Aujourd'hui, l'image ou même le statut de l'enseignant est peu reluisant et moins attractif.

Selon Mollo (1978), le statut social peut être défini « comme un ensemble de droits et de devoirs qui caractérisent la fonction d'un individu dans ses rapports avec les autres ».

Les enseignants burkinabè manifestent un malaise évident lié à la dévaluation de leur travail ainsi qu'au peu de considération que la société semble éprouver à leur égard.

De plus, les stéréotypes véhiculés au sein de la société contribuent à dégrader l'image même de l'enseignant. Celui-ci passe quasiment pour un misérable, voire un paria : il est « *celui qui est mal loti* », « *celui qui fait rire, qui porte des vêtements vieillots, il est ridicule et se loge mal* »³⁴, fait remarquer la synthèse des travaux de SYNATEB³⁵ (2012).

Selon R. M. Ouedraogo (2011) par exemple, certains parents se moquent souvent de la situation sociale de l'enseignant en présence de leurs enfants, et ceux-ci à leur tour adoptent parfois des postures de mépris à l'endroit de l'enseignant concerné (p. 61). Un parent d'élève accompagnant son enfant à l'école tenait le discours suivant devant le maître : « *mon enfant refuse d'aller à l'école et je lui ai dit : il faut y aller. Au cas où tu ne trouverais pas de travail, tu pourrais au moins être enseignant*³⁶ ».

Dans ces conditions, on ne s'étonnera pas que l'enseignant burkinabè ait une estime de soi largement en-dessous de la place stratégique qu'il occupe socialement. Le manque d'estime de soi et le peu de considération dont jouit l'enseignant burkinabè dans la société sont les conséquences directes de la dégradation de ses conditions de vie et de travail.

Analysant justement les conditions de travail et de vie des enseignants du Burkina Faso, B. Elhadji (2017), inspecteur du premier degré dans le Sahel burkinabè dont nous avons déjà signalé les constats, affirme qu' « il n'y a presque que dans l'enseignement que l'on peut voir les acteurs vivre et travailler sous des abris précaires, parfois sans un minimum pour répondre aux exigences de leur métier. Peu d'écoles et de salles de classes sont suffisamment dotées ou

³⁴ Propos recueillis auprès d'un instituteur en classe de CE2.

³⁵ C'est le syndicat national des travailleurs de l'éducation de base du Burkina Faso.

³⁶ Propos relatés par une enseignante du public de CP2 qui a 106 élèves dans sa classe.

équipées en mobilier, en manuels solaires, en matériel didactique. Il y a par exemple des écoles à six classes qui disposent d'une seule règle pour toutes les classes ou qui n'ont pas de compas. L'administration, au sein de chaque école se résume au Directeur d'école, lui-même en général chargé de cours³⁷ ».

Dans les écoles publiques en général, on observe constamment que le découragement des acteurs est profond et croissant. La démotivation des enseignants dans un tel contexte joue défavorablement sur la qualité de leur enseignement et a pu conduire à une instabilité institutionnelle, dans de nombreux pays, comme le Burkina Faso, avec notamment des grèves à répétition et des « années blanches » (Welmond, 2002 ; Lauwerier, 2013).

Dans de telles conditions, le sentiment identitaire peut être fortement remis en cause par rapport à la possibilité réelle de contribuer aux processus de transformation de l'école et du contexte socio-culturel d'appartenance (Iannaccone, A. *et al.*, 2008).

Conscient de toutes ses difficultés, l'État burkinabè lance alors en avril 1974 un appel à la rescoufle en direction de tous les acteurs publics comme privés, pour qu'ils coopèrent et aident à relever le défi de l'enseignement de base : d'où le retour de l'Église catholique dans le champ éducatif burkinabè.

6. L'appel à la rescoufle et les raisons du retour de l'Église

6.1. Bref historique de l'enseignement privé catholique du Burkina Faso

L'Église catholique a beaucoup contribué au développement socio-économique du Burkina Faso et ce, surtout par la mise en œuvre d'initiatives éducatives et scolaires. Déjà avant l'Indépendance, elle a tantôt été soutenue, tantôt combattue, et cela en fonction de la nature des relations entre la mission catholique et les différents gouverneurs.

En 1922, suite à la réglementation de l'enseignement privé en Afrique occidentale française (AOF), les missionnaires se sont officiellement investis dans l'éducation à travers l'École (Compaoré, 2003, p.87).

³⁷ Elhadji, B. in *Le Faso.net* du 10 octobre 2017.

Grâce à la Conférence de Brazzaville, des subventions ont été accordées à l'enseignement privé (Compaoré, 1995, pp.57-58), permettant ainsi un développement de l'œuvre scolaire missionnaire au Burkina Faso.

6.2. La crise et l'appel au retour

Des difficultés sont apparues pendant la première décennie de l'indépendance du pays, qui vont plonger l'enseignement catholique dans une série de crises. En effet, au moment de l'indépendance, le secteur privé scolarisait 40,7% du total des élèves révèle M. Pilon, 2004, (p.146). Il s'agissait exclusivement des écoles catholiques, implantées dès le démarrage de l'activité missionnaire au début du siècle³⁸. Depuis la reconstitution de la Haute-Volta en 1947, l'enseignement privé catholique s'était étoffé et avait pris des proportions importantes à l'échelle du territoire national. Son organisation ne cessait de préoccuper les autorités politiques et administratives selon M. Compaoré, 1995 (p.300). Mais, sous la pression des partisans d'une école laïque, l'État burkinabè décida de diminuer considérablement ses subventions³⁹ aux écoles catholiques. Une décision qui engendra une crise entre l'État et l'Église catholique.

Cette crise poussa l'Église catholique à ralentir son investissement dans la composante primaire de l'enseignement. La persistance de la crise amena les évêques burkinabè à renoncer à la gestion des écoles primaires catholiques dès la rentrée scolaire d'octobre 1969. Ils justifièrent leur choix dans un communiqué commun en date du 12 février 1969 en ces termes :

« La situation de l'enseignement catholique avec les subventions reçues du Gouvernement est l'objet de malentendus et de calomnies. Cet état d'esprit a détérioré la confiance réciproque, a compromis l'espoir d'une solution heureuse et définitive du problème de l'enseignement catholique, au risque d'introduire la division dans le pays. L'Église estime donc devoir remettre au Gouvernement la responsabilité de l'enseignement scolaire dont elle assumait la charge, dans le but d'apporter le calme et la paix dans tous les esprits »⁴⁰.

La décision des évêques de renoncer à la gestion des écoles primaires ne fut guère appréciée par la population, car elle marquait une rupture. En effet, de nombreux parents d'élèves (catholiques et non catholiques) accordaient une grande confiance aux écoles catholiques qu'ils

³⁸ La première école catholique au Burkina Faso date de 1900.

³⁹ Les subventions de l'État permettaient à l'Église catholique d'offrir la gratuité de l'enseignement primaire aux enfants en âge de scolarisation.

⁴⁰ Communiqué des évêques de Haute-Volta sur l'enseignement privé catholique, fait à Koumi le 12 février 1969 (document non publié).

considéraient comme des structures d'éducations sérieuses, favorisant l'épanouissement des enfants et assurant de bons résultats scolaires, et ils désapprouvaient cette décision. Pour beaucoup d'entre eux, c'était une démission de l'Épiscopat burkinabè face à l'une des missions premières de l'Église qu'est l'éducation (Compaoré, 2003, p.89).

Entre 1969 et 1990, l'enseignement catholique n'a ainsi existé qu'à travers les établissements d'enseignement secondaire (de la 6^{ème} à la Terminale). Face à la pression de la demande sociale en matière d'éducation et à la suite du nouveau décret promulgué par l'État autorisant toute personne physique et morale à ouvrir des établissements privés, l'Église catholique a révisé sa position vis-à-vis de la pastorale scolaire et s'est réorganisée dans la perspective d'un nouveau départ dans les années 1990.

Après trente années d'absence dans l'enseignement primaire, l'Église catholique revient alors avec de nouvelles ambitions : responsabiliser tous les partenaires de l'éducation, parents, familles, enseignants et les inviter « à aider à la réalisation de 'l'entreprise' de l'enseignement catholique à tous les niveaux »⁴¹.

Le retour de l'Église catholique sur le terrain de l'éducation n'est donc pas le fruit du hasard. Il se justifie entre autres raisons par le fait que l'État rencontre des difficultés dans sa tâche d'éducation et de formation. Mais c'est aussi parce que l'Église se donne également pour mission de contribuer à relever le défi de la qualité de l'enseignement au Burkina Faso.

Son projet, consigné dans un document et appelé Projet Éducatif National (P.E.N.) de l'enseignement catholique du Burkina Faso définit clairement sa nature et ses objectifs : « faire de l'école, un moyen de promotion humaine et de développement, éduquer les enfants et les jeunes, aider à la promotion de la femme ⁴² ». Dans le contexte national, les défis à relever sont immenses.

⁴¹ Déclaration des évêques, (1966), p.9.

⁴² Déclaration des évêques du Burkina Faso, in Projet éducatif de l'enseignement catholique au Burkina Faso. CEBN du 10 mars 1997, revu le 30 juin 1999, p.8.

7. Les défis de l'éducation au Burkina Faso

7.1. Défi de la qualité de l'enseignement

Selon T. Lauwerier et A. Akkari (2015), la question de la qualité de l'éducation de base en Afrique sub-saharienne repose sur la qualité de ses enseignants (p.1). Cela nous semble en partie fondé, puisque l'on peut penser qu'un enseignant bien formé contribue à obtenir de bons résultats en matière d'éducation. Mais on peut supposer que la question de la qualité de l'éducation va aussi de pair avec la qualité de ses infrastructures et de son personnel en général.

L'enseignement catholique au Burkina Faso, jusqu'à la rétrocession des établissements du secteur du primaire, jouissait d'une réputation d'efficacité grâce aux bons résultats enregistrés lors des examens scolaires, à la qualité pédagogique, à la conscience professionnelle du personnel enseignant et à la qualité de ses infrastructures.

Or, depuis quelques années déjà, l'enseignement public burkinabè traverse une réelle crise, qui se manifeste par la faiblesse croissante du niveau des élèves. Pour beaucoup de parents d'élèves, si cette responsabilité incombe en premier à l'État, les enseignants ont eux aussi leur part de responsabilité. En témoignent les propos de l'inspecteur d'éducation de base B. Elhadji (2017), selon qui :

« Les enseignants ont une grande responsabilité de fait. Ils sont de plus en plus nombreux qui ne respectent pas le calendrier scolaire, qui partent à l'école à 7h30 au lieu de 7h00 pour revenir avant midi en ville et ne plus retourner en classe le soir, qui passent leur temps à manipuler leur téléphone portable en classe au lieu de s'occuper des élèves. Ils sont nombreux qui ne préparent pas leurs cours, qui n'exercent pas leurs élèves. On en trouve qui, jusqu'au mois de janvier, n'ont jamais préparé un seul cours et n'ont pas soumis plus de quatre devoirs à leurs élèves. Il y a trop d'attitudes qui rebutent les élèves et leurs parents»⁴³.

Face à un tel désarroi, les parents se tournent à nouveau vers l'enseignement privé. Car, ne pouvant plus continuer à avoir confiance « en une école animée par des enseignants absentéistes, retardataires, qui passent leur temps assis devant les élèves, préoccupés par leur téléphone portable et répétant sans cesse 'silence' à l'endroit des élèves » conclut l'inspecteur d'éducation de base, B. Elhadji.

⁴³ Elhadji, B. (2017) : non paginé.

Pour les parents d'élèves, l'enseignement privé et surtout les écoles privées catholiques, bien que plus coûteuses, sont porteuses d'espoir pour les familles mais aussi porteuses d'espoir pour toute une société qui recherche un enseignement de qualité et un espoir de lendemains meilleurs pour leurs progénitures.

Quel résultat peut enregistrer une classe dans laquelle la présence du maître ou de la maîtresse est un événement ? Quel élève peut avoir l'envie d'aller dans une classe rien que pour jouer parce que son maître ou sa maitresse est comme un fantôme, s'interroge un parent d'élève ? Quel élève, quel parent d'élève peut nourrir un quelconque espoir avec un enseignant qui ne reprend pas les cours après la récréation ? Le recours à l'enseignement catholique constitue alors le seul espoir pour de nombreux parents d'élèves.

Sensible à cet appel à la rescoufle, l'Église catholique ne pouvait pas rester en marge. Dès lors, elle se repositionne et annonce son retour. Ce retour de l'Église dans l'enseignement semble d'emblée justifié puisque, déjà en 1974 à la suite d'un décret⁴⁴, le Gouvernement d'alors avait encouragé toutes les personnes physiques ou morales à ouvrir un enseignement privé afin de résoudre la pénurie de places dans les écoles publiques.

Par ailleurs, ce « *come-back* » de l'Église et de l'enseignement catholique se justifie par le souci de répondre au besoin exprimé par nombre d'acteurs et de partenaires du système éducatif qui l'ont interpellée à propos de ses engagements passés dans le secteur de l'éducation. Devant cette situation et par la voix de son épiscopat, l'Église catholique explique la décision de son retour dans l'enseignement en ces termes :

« Bien des raisons ont suscité le nouvel élan des catholiques à sortir des regrets pour vouloir une nouvelle école. De plus en plus, les enfants semblent n'être plus éduqués : les influences de la rue moderne et des mass médias (télévision, cinéma, vidéo, journaux, etc.) poussent nos jeunes à une vision parfois négative de la vie. Nombre de parents sont démissionnaires ou sont battus en brèche par un modernisme trop rapide qui les égare. L'école catholique doit pouvoir venir en aide à l'État pour le seconder dans sa gigantesque tâche d'éducation en proposant un sens à cette éducation et à cet enseignement, ancré dans ses valeurs évangéliques positives et constructives » (Zongo, 1997, p.4).

Dès lors, des concertations furent organisées dans un premier temps en 1995 afin de recueillir les attentes des populations sur la question de l'éducation au Burkina Faso. Puis, dans un second temps, l'épiscopat burkinabè a décidé la convocation des Assises Nationales (du 16 au

⁴⁴ Décret 74/130PRES/EN d'avril 1974 portant réglementation de l'enseignement privé.

20 décembre 1996) de l'enseignement catholique. Celles-ci ont permis de réunir des délégués des différents diocèses du Burkina, des représentants des structures intervenant dans la gestion du système éducatif, des partenaires techniques et financiers et des représentants de l'enseignement catholique d'Afrique et également de France⁴⁵.

Les travaux des Assises Nationales ont permis l'élaboration d'un document de synthèse appelé « *Actes des Assises* » qui a été adopté par la Conférence des évêques du Burkina le 10 mars 1997⁴⁶. Les recommandations issues des Assises Nationales invitaient chaque diocèse⁴⁷ à mettre l'accent sur la relance de l'enseignement primaire.

7.2. Défi de l'accroissement du taux de scolarisation

Il faut aussi rappeler que, dans les années 90, dans le cadre du processus de décentralisation et de libération de sa vie sociopolitique, l'État burkinabè a fait appel à la société civile pour l'aider à relever un certain nombre de défis cruciaux pour le développement national. Parmi les secteurs prioritaires, se trouvait l'éducation de base. En effet, le taux brut de scolarisation⁴⁸ au Burkina Faso en ces années-là connaissait une lente progression : 33,8% en 1994, 40% en 1997 et 42,7% en 2000 (Ki-Zerbo, J., 1990, p.11). Toutefois avec un tel taux, le pays était loin de réaliser « *l'Education pour tous* », prônée par les institutions internationales et les acteurs politiques et sociaux. C'est donc ce faible taux de scolarisation qui va interpeller tous les protagonistes du système éducatif. Ainsi, afin de répondre plus efficacement à la forte demande et étant conscient de ses limites, l'État a encouragé les promoteurs de la société civile à faire des projets d'éducation et a autorisé l'ouverture d'établissements privés⁴⁹.

C'est dans ce contexte que l'enseignement privé catholique de Kaya voit le jour.

⁴⁵ Ces assises ont eu une ampleur nationale et internationale avec la participation de 150 délégués venus du Burkina, des pays voisins et de la France.

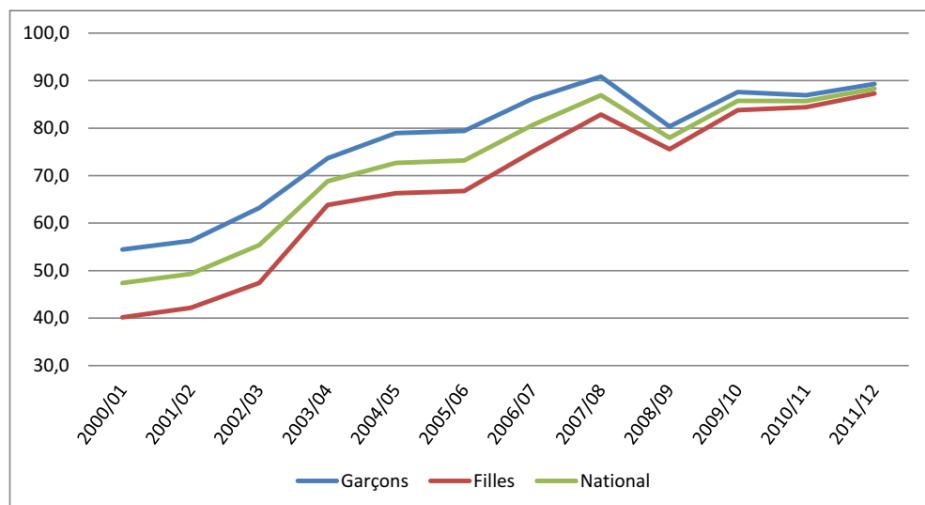
⁴⁶ Lors des travaux, la première commission s'est penchée sur « la mission de l'Eglise catholique en matière d'éducation », la deuxième sur « l'école catholique : rôles, fonctions, droits et devoirs », la troisième sur « les structures nationales et diocésaines : rôles, fonctions, organisation, fonctionnement, finances et relations », la quatrième sur « un avant-projet de convention avec l'Etat », la cinquième s'intéressait aux « réflexions sur les écoles primaires catholiques ».

⁴⁷ Le Burkina Faso compte aujourd'hui 14 diocèses : Banfora, Bobo-Dioulasso, Dédougou, Diébougou, Dori, Fada N'Gourma, Gaoua, Kaya, Koudougou, Koupéla, Manga, Nouna, Ouagadougou et Ouahigouya.

⁴⁸ Le taux brut d'admission s'obtient en rapportant le nombre de nouveaux inscrits au CP1 en pourcentage total d'enfants de 6 ans dans la population du Burkina Faso.

⁴⁹ Décret n°99-221/PRES/PM/MESSRS/MEBA, du 29 juin 1999 portant sur la réglementation de l'enseignement privé au Burkina Faso.

Graphique 3 : évolution taux brut scolarisation



Source : MENA, tableau de bord 2012

Le graphique ci-dessus montre l'évolution globale du taux brut de scolarisation : de 40% en 2001 à 90% en 2012. Cependant, comme on peut le constater, cela s'est fait en dents de scie, avec une baisse de 8 points entre 2008 et 2009 avant de trouver une stabilisation depuis 2010 (cf. Ouedraogo, E., 2016).

CONCLUSION DU PREMIER CHAPITRE

Le Burkina Faso, malgré les nombreuses réformes entreprises pour améliorer son système éducatif, connaissait jusqu'en 2000 d'énormes difficultés à satisfaire la demande d'instruction qui était encore forte. Aucune de ces réformes n'a jusqu'ici réussi à transformer qualitativement l'école burkinabè, complètement déconnectée des réalités nationales et qui exposent les « sortants » de l'école à d'énormes difficultés d'insertion socioprofessionnelle.

Cette situation est liée en partie à plusieurs facteurs parmi lesquels :

- une demande sociale en matière d'éducation difficile à satisfaire due à la croissance très soutenue de la population majoritairement jeune et rurale et ayant été multipliée par 2,4 entre 1975 et 2006.
- une insuffisance des infrastructures d'accueil engendrant le recours à de nombreux abris précaires ;
- un personnel enseignant insuffisant, mal reparti, avec un niveau de qualification faible ;
- des effectifs d'élèves pléthoriques, surtout dans les centres urbains.

A ces facteurs s'ajoute aussi un manque de volonté des gouvernements successifs qui n'ont pas fait de l'éducation une priorité nationale.

Face à l'accroissement du taux de scolarisation au niveau primaire, l'État à lui seul se trouve incapable de satisfaire la demande sociale et fait appel aux institutions privées pour l'appuyer dans sa tâche d'éducation.

L'enseignement privé catholique, suite à la crise de 1969 qui l'avait contraint à céder ses écoles à l'État, révise sa stratégie, se repositionne, et annonce son retour dans le secteur primaire dès 2000 au grand bonheur de la population burkinabè.

CHAPITRE II

L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ CATHOLIQUE DE KAYA AU BURKINA FASO

INTRODUCTION AU DEUXIÈME CHAPITRE

Notre objectif est ici de décrire et d'expliquer le contexte général de l'enseignement du privé catholique de Kaya au Burkina Faso. Il ne prend en compte ni les niveaux de scolarisation du secondaire ni ceux du supérieur. Nous nous limitons principalement à l'éducation de base et plus particulièrement au secteur du primaire qui accueille les enfants de 6 à 13 ans.

Pour ce faire, nous présentons dans le premier point de ce chapitre le contexte général de l'éducation dans la région du Centre-Nord dont le chef-lieu est Kaya où l'enseignement de base reste encore une priorité ; nous voulons mettre en relief les indicateurs en matière d'éducation dans cette région au cours de la dernière décennie.

Dans le second point, nous présentons le contexte particulier de l'enseignement catholique de Kaya. Celui-ci a vu le jour au moment où le besoin de l'enseignement primaire au Burkina Faso devenait la priorité des priorités.

L'intérêt de ce chapitre est de présenter le contexte « *méso* » de notre terrain d'étude à la différence du chapitre précédent qui présente le contexte « *macro* » du système éducatif burkinabè.

1. Contexte général de l'enseignement dans la Région du Centre-Nord de Kaya

Pour comprendre le contexte particulier de l'enseignement privé catholique de Kaya, nous le replaçons dans la problématique d'ensemble de l'éducation de la Région du Centre-Nord au Burkina Faso, en matière de politique éducative durant la dernière décennie (2010-2020).

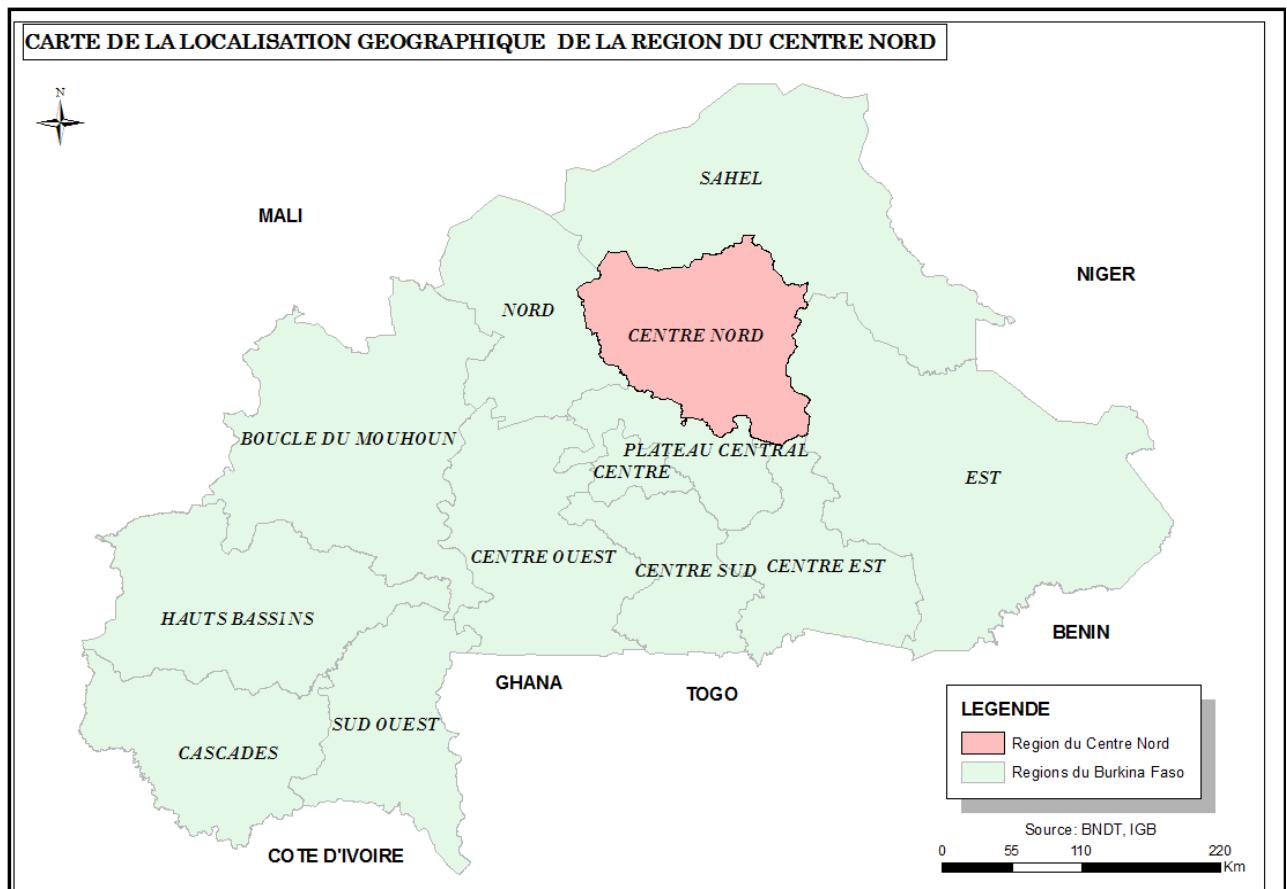
1.1. La Région du Centre-Nord : brève présentation

1.1.1. Situation géographique

La Région du Centre-Nord couvre une superficie de 18 212 Km² soit 6,6% du territoire national et se classe de ce point de vue au 7^{ème} rang national. Elle comprend trois provinces (cf. carte 3) qui sont : le Bam (4 092 Km²), le Namentenga (6 379 Km²) et le Sanmatenga (7 741 Km²) (PRD/CN, 2015-2019, p.19). Le chef-lieu de la région, Kaya, dans la province du Sanmatenga, est situé à environ 100 km de la capitale Ouagadougou où se trouve le secrétariat national exécutif de l'enseignement catholique.

La Région dite « Centre-Nord » est limitée par les autres Régions voisines que sont : au Nord la Région du Sahel, au Sud les Régions du Plateau-Central et du Centre-Est, à l'Est la Région de l'Est et à l'Ouest la Région du Nord (cf. Carte 2).

Carte 2 : Carte de localisation de la région du Centre-Nord



Source : DREP/CN-Août 2014

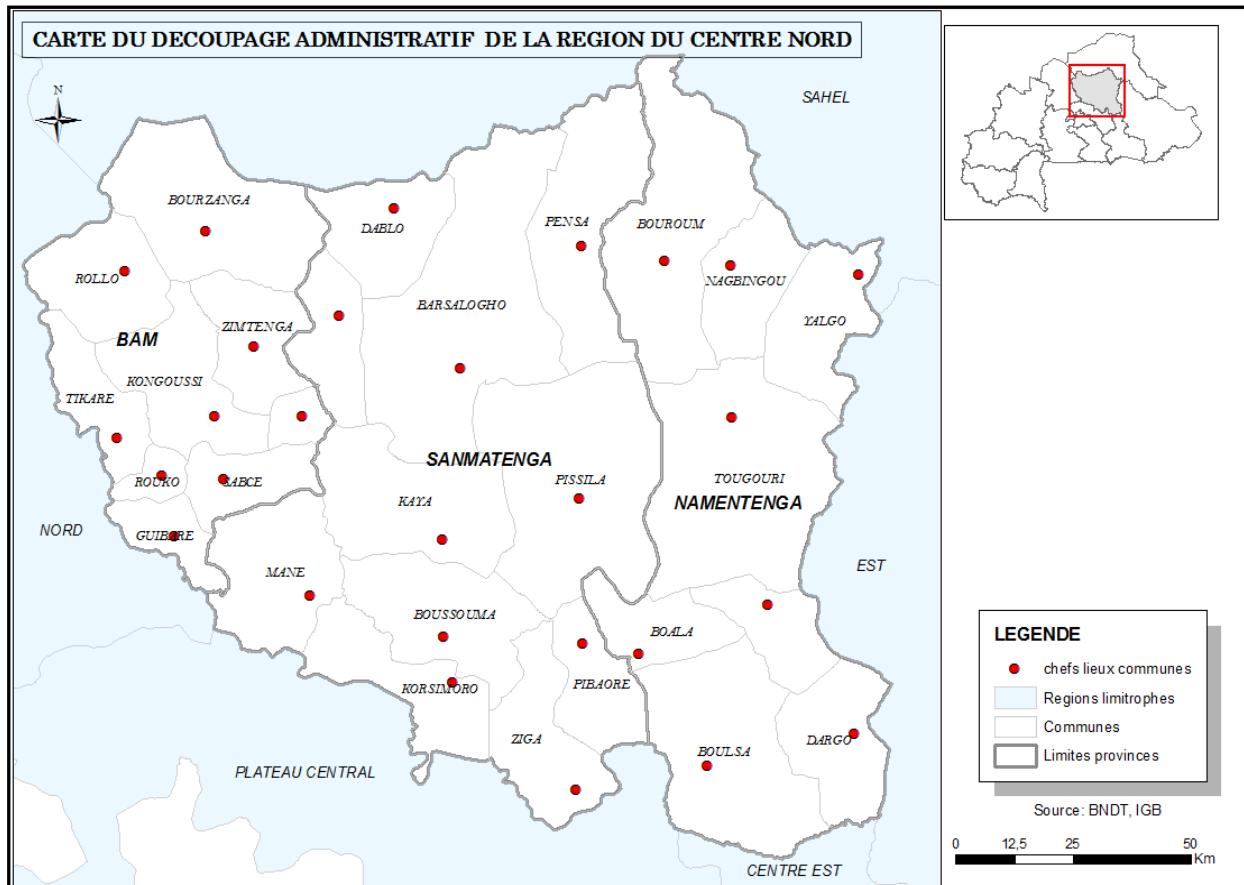
Le Centre-Nord a été créé par la Loi 013/2001/AN du 2 juillet 2001 portant création de treize (13) Régions au Burkina Faso. Cette Région est subdivisée en trois (3) provinces, vingt-huit (28) communes (dont 3 communes urbaines et 25 communes rurales) et huit cent quatre-vingt-huit (888) villages dont la répartition par province est présentée à travers le tableau 7.

Tableau 7 : *Données administratives de la région du Centre-Nord*

Provinces	Superficie (Km ²)	Nombre de départements	Nombre de communes urbaines	Nombre de communes rurales	Nombre de village
Bam	4092	9	1	8	270
Namentenga	6379	8	1	7	188
Sanmatenga	7741	11	1	10	430
Région du Centre-Nord	18212	28	3	25	888

Source : DREP/CN-Août 2014

Carte 3 : *Carte du découpage administratif de la région du Centre-Nord*



Source : DREP/CN-Août 2014

1.1.2. Population de la Région du Centre-Nord

Selon les résultats du recensement général de la population et de l'habitation (RGPH) de 2006, la population de la Région du Centre-Nord était de 1 202 025 habitants (soit 8,57% de celle du Burkina Faso) répartie comme suit : 275 192 habitants dans le Bam (23% de la population régionale), 328 820 habitants dans le Namentenga (27,35%) et 598 014 habitants dans le Sanmatenga (49,72%) (cf. PRD/CN, 2015-2019, p.28).

Les projections démographiques élaborées par l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD) pour la période de 2007-2020 estiment la population de la région du Centre-Nord à 1 295 189 habitants en 2009, 1 502 994 habitants en 2014 et 1 738 831 habitants en 2019. Cette croissance correspond à un taux moyen annuel de 3,02% entre 2009 et 2014 (*ibid.*).

En termes d'habitants, en 2006, la population de la Région du Centre-Nord se répartissait de la manière suivante : 97 462 habitants en milieu urbain contre 1 104 563 habitants en milieu rural. Le nombre de ménages était de 178 350 (*ibid.*).

Tableau 8 : *Projection de la population du Centre-Nord*

ENTITÉS	Population 2006	Population 2014	Population 2016	Population 2020
RÉGION	1202025	1502994	1593214	1738831
Province Bam	275191	344628	365233	398948
Province Namentenga	328820	411815	436683	476732
Province Sanmatenga	598014	746551	791098	863151

Source : INSD/RGPH 2006 : Projection de la population du Burkina Faso 2007-2020

1.1.3. Langues, ethnies et religions

Il y a trois (3) principaux groupes ethniques dans la Région du Centre-Nord : les Mossis (86,7%), les Peulhs (9,1%) et les autres (2,8%) (cf. PRD/CN, 2015-2019, p.31). A l'instar des autres Régions du Burkina Faso, le Centre-Nord est polyglotte. La langue parlée varie en fonction du lieu de résidence des populations⁵⁰. Le Mooré est la principale langue parlée, suivie du Fulfuldé. Le tableau n°9 illustre les différents groupes ethniques de la Région.

Tableau 9 : répartition des groupes ethniques et linguistiques de la Région du Centre-Nord

Langues/Ethnies	Provinces			
	Bam (%)	Namentenga (%)	Sanmatenga (%)	Région (%)
Mooré	90,3	77,8	89,9	86,7
Fulfuldé/Peulh	7,8	14	7,1	9,1
Autres langues	0,6	6,7	1,7	2,8
ND	1,4	1,5	1,4	1,4
TOTAL	100	100	100	100

Source : INSD, données du RGPH 2006.

En ce qui concerne les religions, les musulmans sont les plus nombreux dans cette région. Ils représentent 59,7% de la population contre 23,6% d'animistes et 13,9% de catholiques. Les protestants et les autres religions sont faiblement représentés (*ibid.*).

1.2. Présentation de l'offre éducative dans le Centre-Nord

Le système éducatif, avec l'adoption du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) et la mise en œuvre du Projet Éducation Post Primaire (PEPP), a bénéficié d'une attention soutenue dans toutes les Régions du Burkina Faso. A cette politique étatique s'ajoutent les interventions de certaines ONG et des projets propres à la Région du Centre-Nord.

⁵⁰ Par exemple, les habitants de la province de Séno dont le chef-lieu est Dori parlent le Fulfuldé ; les habitants de la province du Kadiogo (Ouagadougou) parlent le Mooré ; et dans la province de Fada, le Gourmantchéma.

Ainsi, plusieurs initiatives ont été prises pour accroître l'accès à l'éducation.

1.2.1. Le préscolaire

Dans le Centre-Nord, les indicateurs en matière d'éducation sont en nette progression au cours de la dernière décennie. La Région comptait en 2013-2014, un total de quatre-vingt-six (86) structures d'encadrement composées de treize (13) Centres d'Éveil et d'Éducation Préscolaire (CEEP) et de soixante-treize (73) « bissongos » dont onze (11) implantés sur les sites d'orpaillage avec un effectif de mille vingt (1020) enfants récupérés en ces lieux (cf. PRD/CN, 2015-2019, p.32).

Par ailleurs, on note des abandons de postes de certains encadreurs des « bissongos » au profit des sites d'orpaillage (tableau 10).

Les structures préscolaires sont surtout concentrées dans les chefs-lieux de provinces. Les « haltes garderies », les « espaces-d'éveil-éducatif » (les 3 E), les « bissongos » existent dans toutes les provinces mais sont encore en phase d'expérimentation. L'encadrement est assuré par des éducateurs de jeunes enfants et des moniteurs et monitrices qui sont parfois en nombre insuffisant. L'insuffisance du personnel d'encadrement de l'État oblige certaines écoles à s'engager dans le recrutement de bénévoles sans formation de base (moniteurs, cuisinières, gardiens, etc.).

Les difficultés majeures au niveau préscolaire ont trait à l'insuffisance des structures d'accueil ; ce qui explique les effectifs pléthoriques. Par exemple, la garderie populaire de Kaya avec une capacité de 150 places a dû faire face à une forte demande d'inscriptions à la rentrée scolaire 2016-2017 et a finalement accueilli 207 enfants.

Enfin il convient de relever la vétusté des bâtiments, le manque d'équipements ludiques et l'insuffisance des latrines pour les enfants.

Tableau 10 : Situation d'abandon de postes par des moniteurs

Provinces	Nombre de « bissongo »	Nombre de « bissongo » sur les sites d'orpaillage	Effectifs des enfants accueillis et inscrits	Nombre de moniteurs ayant déserté au profit des sites
Bam	09	03	344	01
Namentenga	35	03	140	05
Sanmatenga	29	05	536	04
Total région	73	11	1020	10

Source : DRASSN-CN, décembre 2013

En analysant ce tableau, on peut constater que des efforts sont faits au niveau régional pour satisfaire la demande en matière d'éducation pour la petite enfance. Cependant au regard du nombre des villages dans les différentes provinces (430 pour le Namentenga, 270 pour le Bam et 430 pour le Sanmatenga), on est encore loin de couvrir la totalité des besoins en matière d'éducation.

Par ailleurs, la prolifération des sites d'orpaillage constitue un phénomène inquiétant pour ces enfants qui sont exposés à tous les risques liés à la dégradation de l'environnement.

1.2.2. Le secteur primaire

La Direction Régionale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Centre-Nord (DREBA/CN) compte deux (2) provinces prioritaires dans le cadre de la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB). Il s'agit du Namentenga et du Sanmatenga. Ces deux Provinces ont un taux brut de scolarisation (TBS) respectif de 32,7% et 43,3% ; ce qui est en dessous de la moyenne nationale qui est de 57,2%. La Province du Bam, quant à elle, a 46% de TBS et se trouve en dehors des provinces prioritaires.

Dans l'ensemble, le taux de scolarisation est relativement faible dans la région : 46,11% contre 57,2% au niveau national (cf. PRD/CN, 2015-2019, p.33).

Les chiffres recueillis auprès de la DRENA/CN, montrent également que pour la période 2009-2013, la Région du Centre-Nord comptait quatre mille quatre cent quarante-huit (4 448) écoles dont 85,72% appartenaient au public et 14,27% au privé (*ibid.*).

Par ailleurs, on note un total de seize mille quarante-six (16 046) salles de classes, dont 14292 pour le public et 1754 pour le privé (*ibid.*).

En termes d'effectifs durant la même période, la Région du Centre-Nord a enregistré 266 947 élèves dont 130 591 filles soit 48,92% et 136 356 garçons soit 51,08%.

Entre 2004 et 2005 par exemple, la Région du Centre-Nord disposait de dix-neuf (19) circonscriptions d'enseignement de base (CEB), administrant cinq-cent-quatre (504) écoles publiques, dont quarante-quatre (44) écoles privées totalisant 1 637 classes pour un effectif de 92 468 élèves. L'ensemble des écoles est encadré par 1 680 enseignants.

Au cours de l'année scolaire 2012-2013, on a enregistré un effectif total de 3 814 enseignants dont 2 307 femmes (soit 60,48%). Le taux brut de scolarisation est passé de 64,8% à 71,3% entre 2008-2009 et 2012-2013. Mais on note une légère disparité selon les sexes et entre les provinces.

Le tableau ci-dessous présente les effectifs des élèves selon le sexe et par province pour la période 2009-2013.

Tableau 11 : Effectifs des élèves selon le sexe et par province pour la période 2009-2013

Provinces		2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Bam	Garçons	23412	25018	25110	26521	31254
	Filles	18869	21208	21948	23906	29934
	Total	42281	46226	47058	50427	61188
Namentenga	Garçons	18966	19996	21086	21749	37348
	Filles	15721	16937	18183	19212	35768
	Total	34687	36933	39269	40961	73116
Sanmatenga	Garçons	41952	44618	47407	50240	67754
	Filles	32509	35973	39127	42731	64889
	Total	74461	80591	86534	92971	132643
Région Centre-Nord	Garçons	84330	89632	93603	98510	136356
	Filles	67099	74118	79258	85849	130591
	Total	151429	163750	172861	184359	266947

Source : DRENA/CN, 2014

La lecture de ce tableau montre que les effectifs ont progressé de 2008 jusqu'à 2013 dans la Région du Centre-Nord, le taux brut de scolarisation au primaire étant de 71,3% au niveau régional contre 81,3% au niveau national. Mais cela ne signifie guère que la Région du Centre-Nord aurait atteint l'objectif qu'elle s'était fixé, à savoir l'éducation pour tous les enfants en âge de scolarisation. Il existe aujourd'hui une grande disparité entre les provinces.

De plus, il faut noter que le système éducatif du Centre-Nord rencontre de nombreuses difficultés. Il s'agit en particulier de la pauvreté de la majorité des populations qui peinent à honorer les frais de scolarité, mais aussi des pesanteurs socioculturelles tels que le mariage forcé, la perception négative de l'école, la maltraitance des enfants, etc. qui persistent. Ce sont des pesanteurs à l'origine d'une certaine hostilité vis-à-vis de la scolarisation des enfants en général et des filles en particulier.

A cette liste non exhaustive, il faut ajouter le nombre croissant d'enfants déscolarisés au profit des sites d'orpaillage, les insuffisances d'équipements et d'infrastructures, le manque de cadre de concertation pour les acteurs de l'éducation, la faiblesse des ressources financières et matérielles, etc.

Dans un tel contexte, le retour de l'école privée catholique de Kaya dans la Région peut-il être perçu comme une chance pour les populations ? L'enseignement du privé catholique de Kaya pourrait-il venir à bout des insuffisances dans les infrastructures et relever la qualité de l'éducation, alors que l'école publique dans la Région du Centre-Nord n'y est pas parvenue aussi complètement qu'on l'aurait souhaité, ce que rappellent constamment les acteurs de l'éducation ? Autrement dit, l'enseignement catholique de Kaya peut-il réussir là où l'enseignement public dirigé par les structures étatiques a échoué ? Si le retour de l'enseignement privé catholique était attendu, il devait aussi se préparer à affronter et à relever de nombreux défis.

2. L'enseignement du privé catholique de Kaya dans le Centre-Nord

Pour répondre à la forte demande d'éducation à laquelle les Régions doivent faire face, de nombreuses institutions privées éducatives ont émergé, notamment dans la Région du Centre-Nord. Parmi ces institutions, il y a l'enseignement privé catholique de Kaya dont le retour à partir des années 2000, n'a laissé personne indifférent.

2.1. Présentation de l'enseignement catholique de Kaya

En réponse à l'appel des Assises Nationales invitant chaque diocèse à relancer l'enseignement primaire, le diocèse de Kaya⁵¹ a fait de l'éducation une de ses priorités.

L'enseignement catholique est l'une des institutions chargées du développement du diocèse de Kaya. Cette institution a élaboré un programme d'actions diocésain qui a servi de tremplin à la mise en œuvre d'un plan stratégique quinquennal dont le dernier couvre la période de 2015 à 2020.

Depuis la rétrocession des écoles du primaire au diocèse de Kaya, celui-ci a choisi de mener un dur combat contre le sous-développement à travers une politique éducative volontariste en augmentant les capacités d'accueil par la construction d'autres écoles. Pour son premier responsable, c'est-à-dire l'évêque du diocèse⁵², l'école reste un outil indispensable de promotion sociale et de développement humain. Cela signifie qu'il faut permettre au plus grand nombre d'enfants et de jeunes d'accéder au savoir, sans discrimination, et surtout favoriser cette accession vers le savoir aux plus démunis dans les villages. L'objectif visé par l'enseignement catholique de Kaya était de pouvoir implanter au moins un établissement dans chaque paroisse du diocèse et améliorer la qualité de l'offre.

Vingt ans après le retour de l'Église Catholique dans le secteur éducatif burkinabè, l'Enseignement Catholique dans le diocèse de Kaya s'est révélé comme un partenaire éducatif local incontournable. La qualité de son offre éducative étant reconnue, il a voulu se présenter comme un cadre éducatif de proximité, à travers l'augmentation du nombre de ses structures scolaires passant de 3 écoles en 2000 à 16 écoles aujourd'hui qui sont implantées partout dans les villages même enclavés du diocèse.

Grâce à la volonté affichée des autorités éducatives diocésaines d'offrir une éducation de qualité et d'excellence pour tous, de nombreux enfants dans le diocèse de Kaya ont aujourd'hui un accès plus facile à l'école. La direction diocésaine de l'enseignement catholique (DDEC), son organe exécutif, regroupe les trois provinces que sont le Sanmatenga, le Namentenga et le Passoré dans le Nord. Bien qu'elle fasse partie de la Région du Centre-Nord, la province du Bam ne relève pas de la DDEC de Kaya et ne fera pas partie de l'objet de notre recherche.

⁵¹ Le diocèse de Kaya dont le siège se trouve à Kaya au Centre-Nord du Burkina couvre les provinces du Sanmatenga, du Namentenga et une partie du Passoré. Il était dirigé par Monseigneur Thomas KABORÉ (1999-2018), évêque du lieu et compte 11 paroisses.

⁵² Depuis décembre 2018, c'est Monseigneur Théophile NARÉ qui préside à la destinée de ce diocèse.

Depuis donc son retour dans l'espace éducatif et grâce à la Direction Diocésaine, sa structure répondante, l'enseignement catholique de Kaya, ne cesse de se développer aussi bien en nombre qu'en visibilité. Sa crédibilité s'accroît constamment auprès des populations en général et des parents d'élèves en particulier.

A la rentrée scolaire 2015-2016 par exemple, on enregistrait dans l'enseignement catholique de Kaya un effectif total de 6 667 élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire sur un territoire de 18 000 Km².

Au niveau du primaire, on dénombrait 16 écoles primaires classiques et bilingues avec un effectif total de 3 954 élèves dont 1 967 garçons et 1 987 filles⁵³.

Ces écoles primaires sont distantes les unes les autres. Nous pouvons les regrouper selon leur situation géographique en différentes zones :

-Dans la zone Nord : Saint Antoine de Yimboulsa, Saint Joseph de Barsalogho, Saint André de Basnétré, Amitié de Toécé, Dieter Moll de Ilyala, Saint Jean-Baptiste de La Salle de Baskondo et l'école de Keglse.

-Dans la zone Est : Saint Jean-Baptiste de Pissila, Saint Dominique de Tougouri et Basile Moreau de Yalgo.

-Dans la zone Sud : Xavier Larraya de Boulsa et Saint Jean-Marie Vianney de Dargo

-Dans la zone du Centre : Notre Dame de Kaya et Saint Paul de Kaya

-Dans la zone de l'Ouest : Saint Charles Lwanga de Bokin

-Dans la zone du Centre-Sud : Caroline de Korsimoro.

⁵³ DDEC Kaya : *statistiques de rentrée 2015-2016* (document non publié).

Écoles	EFFECTIFS DES CLASSES																				
	CP1			CP2			CE1			CE2			CM1			CM2			Total		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
N.-Dame (classique)	44	38	82	45	39	84	50	31	81	43	41	84	32	43	75	26	24	50	240	216	456
N.-Dame (Intégrat.)	4	8	12	5	3	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	11	20
St Paul	33	38	71	34	49	83	45	43	88	39	31	70	28	44	72	25	31	56	204	236	440
Pissila	34	29	63	36	33	69	46	28	74	38	37	75	36	43	79	30	21	51	220	191	411
Basneré	12	5	17	17	16	33	32	31	63	13	24	37	27	32	59	15	35	50	116	143	259
Bokin	7	11	18	21	12	33	20	26	46	15	19	34	22	21	43	13	16	29	98	105	203
Boulsa	24	20	44	27	29	56	23	29	52	29	20	49	17	25	42	23	18	41	143	141	284
Korsimoro	29	30	59	30	43	73	40	26	66	21	28	49	21	25	46	12	17	29	153	169	322
Tougouri (bilingue)	16	16	32	22	12	34	23	28	51	23	29	52	18	23	41	0	0	0	102	108	210
Dargo	9	10	19	16	16	32	15	22	37	14	18	32	22	27	49	24	21	45	100	114	214
Yalgo	22	12	34	18	13	31	14	9	23	13	12	25	18	12	30	13	21	34	98	79	177
Illyalla	6	3	9	7	7	14	7	14	21	10	11	21	8	11	19	15	18	33	53	64	117
Ecole urgence Kaya	41	40	81	15	19	34	15	16	31	21	18	39	17	21	38	8	16	24	117	130	247
	SUSPENSION																				
Barsalogo	SUSPENSION																				
Yimboulsa	SUSPENSION																				
Toece	SUSPENSION																				
Keglse	SUSPENSION																				
	281	260	251	293	291	584	330	303	633	279	288	567	266	327	593	204	238	442	1653	1707	3360

Source : DDEC/Kaya 2019-2020

Comme on peut le constater sur le tableau ci-dessus, la situation d'instabilité dans la Région du Centre-Nord a constraint les responsables de l'éducation diocésaine de Kaya à la fermeture de quatre (4) écoles de la zone Nord depuis la rentrée scolaire 2019-2020 et à l'ouverture de salles de classes dénommées « écoles d'urgence » principalement à Kaya pour offrir un enseignement aux enfants réfugiés.

Le premier point précédent (1) a permis de présenter le contexte général de notre recherche. Nous allons maintenant illustrer ce qui précède par la présentation des écoles choisies comme terrain de notre étude.

2.2. Présentation des trois terrains de l'étude

Notre recherche se nourrit des fruits de la rencontre avec les enseignants et enseignantes de trois écoles du privé catholique, parmi les 16 établissements primaires que compte la direction de l'enseignement diocésain de Kaya au Burkina Faso. Ces trois écoles, de par leur situation géographique, connaissent des caractéristiques et des histoires différentes et illustrent chacune un aspect de la réalité scolaire et enseignante. C'est d'ailleurs ce qui nous intéresse dans cette recherche. Ce sont : l'école primaire Saint Charles Lwanga de Bokin dans le Nord, l'école primaire Notre-Dame de Kaya au Centre-Nord et l'école primaire Caroline de Korsimoro au Centre-Nord.

Dans un premier temps, nous présenterons chacun des trois terrains d'étude ; et dans un second temps, nous ferons ressortir à la fois ce qui est commun à ces trois écoles mais aussi ce qui les différencie les unes les autres.

2.2.1. L'école Saint Charles Lwanga de Bokin

L'école primaire privée catholique Saint Charles Lwanga, relevant de la direction de l'enseignement catholique de Kaya, est la seule qui soit implantée dans la région du Nord dans la province du Passoré⁵⁴.

Saint Charles Lwanga est une école en forme de nid d'oiseau, cachée au flanc d'une colline à l'entrée de la commune rurale de Bokin⁵⁵. Cette école a été construite en 2003. Elle avait accueilli ses premiers élèves en octobre 2002 dans l'enceinte des locaux de la mission catholique, en attendant la fin de la construction des salles de classe. C'est finalement en octobre 2003 que l'école a ouvert officiellement ses portes par un enseignement bilingue (Français-Mooré) pour la plus grande satisfaction de la population locale.

L'école compte à ce jour six classes intercalées entre quatre hangars servant de lieux d'études et de repos pour les élèves et les enseignants, un bureau-magasin pour le directeur, une cuisine, un puits d'eau fonctionnel et des latrines à six trous. On y trouve également quelques manguiers plantés à la devanture des salles de classe.

⁵⁴ Le Burkina Faso compte 45 provinces dont le Passoré. Le chef-lieu est Yako.

⁵⁵ La commune rurale de Bokin dont le chef-lieu du département de Bokin, située à 85Km de Kaya dans la province du Passoré relève de la région du Nord. Elle fait partie des zones prioritaires d'éducation de base. La commune compte plus de 60 villages. En 2006, le dernier recensement comptabilise 54 958 habitants.

Parsemé d'arbustes, le domaine scolaire est accidenté du fait de sa situation géographique. Le domaine est limité à l'Est par un marigot profond qui constitue un danger permanent pour les élèves. Au Sud, la grande route mène à Kaya et constitue aussi une source d'insécurité pour les élèves dont la majorité doit traverser cette voie tous les jours. L'école est limitée à l'Ouest par la mission catholique et au Nord par une colline.

L'école Saint Charles Lwanga compte en cette année scolaire 2017-2018, deux cent douze (212) élèves équitablement répartis entre cent neuf filles (109) et cent trois (103) garçons, huit (8) enseignants, une Association des Parents d'Élèves (A.P.E.), un conseil de gestion des établissements scolaires (CO.GES.), un club d'activités culturelles, une équipe de football et un « gouvernement scolaire des enfants⁵⁶ ».

L'école privée Saint Charles Lwanga, bien que dite école catholique, accueille également en son sein les enfants de tous les horizons et de toutes les confessions ; il n'y a donc aucune discrimination de religion, d'ethnie ou de sexe⁵⁷.

Quant aux résultats scolaires au certificat d'étude primaire (CEP), l'école Saint Charles Lwanga, depuis son ouverture et jusqu'à ce jour, s'illustre par ses bonnes performances. En témoignent les résultats au certificat d'étude primaire des quatre (4) dernières années.

Tableau n°12 : Résultats CEP école Charles Lwanga 2012-2015

Année scolaire 2011-2012									
PRESENTES			ADMIS			Taux REUSSITE en (%)			
Garçons	Filles	Total	G	F	T	G	F	T	
29	16	45	29	14	43	100	87.5	95.5	

⁵⁶ C'est un organe représentatif des élèves ayant à sa tête un délégué des élèves qui participe aux différents conseils de discipline.

⁵⁷ Notons qu'à la rentrée scolaire 2017-2018, sur les 212 élèves, il y avait 117 élèves issus de la religion musulmane et 95 chrétiens (catholiques et protestants).

Année scolaire 2012-2013									
PRÉSENTÉS			ADMIS			Taux RÉUSSITE en (%)			
Garçons	Filles	Total	G	F	T	G	F	T	
19	20	39	17	17	34	89.47	85	87.17	

Année scolaire 2013-2014									
PRÉSENTÉS			ADMIS			Taux RÉUSSITE en (%)			
Garçons	Filles	Total	G	F	T	G	F	T	
21	25	46	21	20	41	100	80	89.13	

Année scolaire 2014-2015									
PRÉSENTÉS			ADMIS			Taux RÉUSSITE en (%)			
Garçons	Filles	Total	G	F	T	G	F	T	
11	20	31	10	20	30	90.91	100	96.77	

Source : *Statistiques DDEC/Kaya*

Les contextes et les milieux socio-culturels n'étant pas les mêmes, la situation diffère dans les écoles situées en zone urbaine. C'est le cas de l'école Notre-Dame de Kaya.

2.2.2. L'école Notre-Dame de Kaya

L'école Notre-Dame est située dans la région du Centre-Nord, dans la province du Sanmatenga, plus précisément au cœur de la ville de Kaya. Créeée en 1956, elle est la première école catholique de toute la région. Elle est composée de 4 grands bâtiments abritant 6 classes classiques, 4 classes transitoires, un espace d'éveil éducatif ou école maternelle, une cantine scolaire, des latrines et une pompe d'eau.

À la rentrée 2017-2018, l'école Notre-Dame comptait un effectif total de 424 élèves répartis en dix classes contre 456 élèves pour la rentrée 2019-2020, répartis comme suit :

Tableau 13 : Effectif 2017-2018 dans les classes classiques

Classes	Effectifs 2017-2018
CP1	75
CP2	76
CE1	80
CE2	68
CM1	68
CM2	56

Source : *Statistiques DDEC/Kaya 2017-2018*

Classes	Effectif 2019-2020		
	Garçons	Filles	Total
CP1	44	38	82
CP2	45	39	84
CE1	50	31	81
CE2	43	41	84
CM1	32	43	75
CM2	26	24	50
TOTAL	240	216	456

Source : *Statistiques DDEC/Kaya 2019-2020*

Douze enseignants font de ces classes des pôles de référence et d'excellence. L'école privée catholique Notre-Dame est considérée par les principaux responsables de l'éducation de la région du Centre-Nord, comme une « *école-type* », une « *école-modèle* » c'est-à-dire une école de référence. C'est un pôle de réussite scolaire parmi toutes les écoles de la Circonscription d'enseignement de base (CEB) de la zone de Kaya-Centre. Elle est censée inspirer les autres écoles privées et publiques et de ce fait, elle reçoit constamment les soutiens des principales

autorités locales, ainsi que de l'inspection de l'enseignement de base de la région du Centre-Nord.

2.2.3. L'école Caroline de Korsimoro

L'école Caroline de Korsimoro a une histoire particulière. Créée en octobre 2003, elle a vu le jour grâce aux dons d'un couple français qui a demandé à l'enseignement catholique de Kaya de perpétuer le souvenir de leur fille Caroline, décédée très jeune des suites d'un cancer.

Située à 30 km de Kaya sur l'axe Kaya-Ouagadougou, l'école compte à ce jour deux (2) grands bâtiments de six (6) classes, un (1) bureau-magasin pour la directrice, une pompe d'eau, un (1) local servant de cantine scolaire.

A la rentrée 2017-2018, l'école Caroline de Korsimoro comptait deux cent quatre-vingt-sept (287) élèves, une équipe de six (6) enseignants titulaires, un (1) suppléant, un (1) encadreur chargé de la zone du Centre-Nord, une association de parents d'élèves et un comité de gestion de l'établissement scolaire (COGES)

D'année en année, les effectifs ne cessent de croître. De 287 en 2018, l'effectif total des élèves est passé à 322 à la rentrée 2019-2020 comme le montre le tableau ci-après.

Classes	Effectif 2019-2020		
	Garçons	Filles	Total
CP1	29	30	59
CP2	30	43	73
CE1	40	26	66
CE2	21	28	49
CM1	21	25	46
CM2	12	17	29
TOTAL	153	169	322

Source : *Statistiques DDEC/Kaya 2019-2020*

Au-delà de ces résultats statistiquement vérifiables de ces trois écoles, l'on ne peut s'empêcher de s'interroger : qu'est-ce qui fait que ces écoles sont des écoles de référence et d'excellence ? Est-ce un recrutement d'excellence au niveau professoral ou tout simplement une organisation

particulière, plus participative ? Est-ce une question de revenus (frais de scolarité qui rentrent régulièrement parce que les familles sont urbaines et plus aisées (pour le cas de l'école Notre-Dame ?). La forte implication des parents d'élèves dans la vie scolaire suffirait-elle à expliquer cela ? Ce sont donc des questions que nous développerons au fur et à mesure de l'avancement de notre étude.

2.3. Caractéristiques de ces trois écoles

Comme on peut le constater, ce qui est commun à ces trois écoles choisies dans notre étude, ce sont d'une part, les meilleurs résultats scolaires. Mais d'autre part, il y a les difficultés partagées comme la question d'insécurité dans certaines zones rurales, l'insuffisance d'infrastructures, telles que la cantine scolaire et les logements des enseignants mais également le manque de matériels pédagogiques et didactiques. L'étude sur les disparités⁵⁸ dans l'enseignement primaire au Burkina Faso de Paré-Kaboré, A. (2012), montre bien les inégalités constatées entre les écoles situées en zones urbaines et les écoles des zones rurales. Selon cette chercheure, les écoles en zones rurales sont plus affectées par la pauvreté et les entraves socioculturelles à l'ouverture scolaire (p.71) ; de même, sur le plan de l'organisation et des conditions scolaires (enseignants, fourniture en eau ou électricité, distance à parcourir par les élèves pour aller à l'école), elles sont « moins bien loties » : 66% des écoles urbaines sont pourvues en eau potable contre 41,7% en milieu rural ; 43,8% en électricité contre 5,8% ; 35,4% en clôture contre 1,7% ; en revanche, la couverture en cantines scolaires est de 80,5% en milieu rural contre 65,1% en milieu urbain⁵⁹ (pp.75-76).

A cela, il faut ajouter l'inégalité dans la répartition des enseignants. Dans son étude, A. Paré-Kaboré (2012) note que « les enseignants les moins expérimentés se retrouvent surtout en milieu rural (7,17% ont une expérience de plus de quinze ans par rapport à 23,9% en milieu rural). Les plus qualifiés sont en proportion moindre en milieu rural, où l'on trouve surtout des instituteurs adjoints certifiés comparativement au milieu urbain, où exercent surtout des instituteurs certifiés » (p.76).

⁵⁸ Ces disparités se situent tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif. Si les effectifs des filles et des garçons sont plus équilibrés dans les écoles en zones urbaines, on note une disparité entre les sexes beaucoup plus accrue dans les zones rurales.

⁵⁹ Statistiques 2010-2011 du Ministère de l'Education nationale. Cité par Paré-Kaboré, A., 2012, p.76.

Ces difficultés sont-elles spécifiques ou générales à l'enseignement primaire au Burkina Faso ? Qu'en est-il concrètement des trois terrains choisis pour notre étude ? Comment se présente la situation actuelle ? C'est ce que nous tenterons de décrire maintenant.

L'école Saint Charles Lwanga

Les bons résultats ne doivent pourtant pas cacher les difficultés que rencontre l'école Saint Charles Lwanga de Bokin. En effet, Les nouvelles technologies (ordinateurs, internet, tablettes...) imposent aujourd'hui à l'enseignant une mise à jour périodique des enseignements et des méthodes. Leur insuffisance voire l'absence de certains matériels nécessaires (livres) pour concrétiser les leçons rendent plus difficile le travail des enseignants et l'apprentissage des élèves à Bokin.

Par ailleurs, il n'y a pas de cantine scolaire alors que beaucoup d'élèves habitent à plus d'une dizaine de kilomètres de l'école et sont contraints à y rester jusqu'au soir, souvent sans repas de midi. On constate aussi l'absence du matériel didactique, d'un kit médical pour soigner les urgences, d'une clôture qui pourrait garantir la sécurité des élèves, d'électricité pour les salles de classes, l'insuffisance des latrines, la panne récurrente de l'unique pompe d'eau... Le logement offre de meilleures conditions de travail, encourage les enseignants à rester dans le village et contribue à renforcer leurs relations avec les élèves et la communauté. L'absence de logements pour les enseignants au sein de l'école Charles Lwanga oblige certains d'entre eux à parcourir de nombreux kilomètres pour rejoindre l'école ; cette situation occasionne souvent de nombreux retards et impacte considérablement sur l'investissement des enseignants.

De surcroît, du fait de son implantation en milieu rural, l'école de Bokin doit aussi faire face à la menace des sites aurifères et à leur fréquentation par certains élèves. En effet, à Bokin, la fréquentation des enfants scolarisés dans les sites d'orpaillage prend de grandes proportions. Beaucoup d'élèves se laissent attirer par le mirage de l'or et finissent par se déscolariser. Au Burkina Faso, ils seraient 700 000, âgés de 5 à 18 ans à travailler sur ces sites d'extraction informels⁶⁰.

Contrairement aux écoles situées en zone urbaine, les parents des élèves de Bokin sont en majorité pauvres et analphabètes. Ils n'assurent que très peu le suivi scolaire de leurs enfants. L'école de Bokin se heurte aussi à un autre obstacle dans les recrutements, c'est le fait que

⁶⁰ Cf. Revue Voix d'Afrique, n°103. *L'or du Burkina : richesse ou malheur pour les enfants ?* En [ligne]peresblancs.org/or_burkina.htm

beaucoup d'élèves ne disposent pas d'acte de naissance. Dans certains villages de cette commune rurale, la méconnaissance de la loi sur l'état civil et le déficit d'informations conduisent certains parents à ne pas déclarer les naissances de leur progéniture ou à se faire établir leurs actes de naissance. Ces parents manifestent peu d'intérêt ou d'engouement pour la déclaration des naissances de leurs enfants. Une situation qui compromet l'éducation et l'avenir de nombreux enfants.

Dans cette même école, on dénombre un certain nombre de difficultés. L'une des plus grandes préoccupations des enseignants est la difficile préparation de la classe. En effet, les instituteurs sont tenus quotidiennement à quatre ou cinq heures de rédaction des cours qu'ils dispensent, consignés dans des cahiers dits de « préparation ». Ces cahiers doivent être présentés chaque matin au directeur de l'école qui y porte sa signature et fait des observations si besoin. Pour beaucoup d'instituteurs, la préparation des classes se fait généralement après le repas du soir entre 19h et 23h30.

Dans les petites classes telles que le CP1, le CP2 ou le CE1, la préparation de la classe est une tâche très fastidieuse pour l'instituteur, dans la mesure où les séances sont morcelées en séquences de 10 à 15 minutes.

Dans les grandes classes comme le CE2, le CM1 et le CM2, les séances de cours sont aussi morcelées en périodes de 30 à 45 minutes (voir p.433, emplois du temps), ce qui rallonge les résumés et les synthèses.

Cette situation est similaire aux deux autres écoles (Notre-Dame et Caroline).

L'école Notre-Dame

Notre-Dame est donc une école urbaine, très prisée, qui attire de nombreux parents d'élèves, des fonctionnaires pour la majorité, mais aussi des commerçants et d'autres couches sociales, désireux de voir leurs enfants réussir. C'est ce qui explique en partie sa croissance d'année en année jusqu'à atteindre des effectifs pléthoriques.

Du fait de son emplacement au centre-ville qui expose les élèves à l'insécurité, l'école Notre-Dame bénéficie d'un mur d'enceinte, délimitant le périmètre de l'école et contribuant à protéger les élèves.

En outre, Notre Dame de Kaya a en son sein une école maternelle où seront recrutés en priorité plus de 70% des élèves du niveau suivant, le CP1. Du côté des parents d'élèves, l'engagement

de suivre les enfants est bien réel, les enfants étant pour la plupart ceux d'autres enseignants ou d'autres fonctionnaires. Le taux de réussite au CEP en dit long :

Tableau n°14 : Résultats CEP école Notre-Dame 2012-2015

Année scolaire 2011-2012								
PRÉSENTÉS			ADMIS			Taux RÉUSSITE en (%)		
Garçons (G)	Filles (F)	Total	G	F	T	G	F	T
17	24	41	16	23	39	94.11	95.83	95.12

Année scolaire 2012-2013								
PRÉSENTÉS			ADMIS			Taux RÉUSSITE en (%)		
Garçons	Filles	Total	G	F	T	G	F	T
19	18	37	19	18	37	100	100	100

Année scolaire 2013-2014								
PRÉSENTÉS			ADMIS			Taux RÉUSSITE en (%)		
Garçons	Filles	Total	G	F	T	G	F	T
23	33	56	23	33	56	100	100	100

Année scolaire 2014-2015								
PRÉSENTÉS			ADMIS			Taux RÉUSSITE en (%)		
Garçons	Filles	Total	G	F	T	G	F	T
22	28	50	22	26	48	100	92.86	96

Source : Statistiques DDEC/Kaya

L'école Notre-Dame présente en outre des caractéristiques bien différentes des autres écoles relevant de la direction de l'enseignement catholique de Kaya. En effet, elle est la seule à expérimenter, en plus des classes classiques et depuis 6 ans déjà, la scolarisation des enfants aveugles et malvoyants à qui elle offre une scolarisation « normale », autrement dit, une scolarisation semblable à celle des autres élèves. Ces élèves aveugles ou malvoyants, abandonnés par leur famille, sont regroupés dans des familles d'accueil et sont encadrés par des instituteurs spécialisés qui assurent leur suivi pendant 2 années au sein de l'école dite « *intégratrice* », étape préalable à leur intégration totale à l'école classique qui se fera au cours de la 3ème année de scolarisation.

L'école Caroline de Korsimoro

Les élèves de l'école Caroline sont issus pour la plupart de familles de paysans. Ils proviennent des villages environnants et passent toute la journée à l'école. Si quelques-uns se rendent à l'école à vélo, la majorité des élèves viennent à pied, parcourant une distance moyenne de 6 km par jour.

Korsimoro étant située sur un grand axe reliant Kaya à la capitale du Burkina, la circulation est très dense et les élèves sont constamment exposés à d'éventuels risques d'accident. Pour parer à ces éventualités, l'école s'est vue dans l'obligation de s'entourer d'un mur.

Comme les autres écoles, l'école Caroline ne dispose ni d'électricité, ni de logements pour ses enseignants, ce qui complique parfois le travail des maîtres. Quand on sait que 70% du travail de l'enseignant se fait à domicile et qu'un logement décent pour l'enseignant participe à l'amélioration de son rendement scolaire, on ne peut nier l'indispensable nécessité à doter les établissements surtout en zones rurales, de logements pour les enseignants. De plus, elle ne dispose plus non plus de cantine scolaire. Le comité de gestion de cet établissement a initié depuis la rentrée scolaire 2017-2018, un service qu'il a dénommé la « *cantine endogène* » pour parer au manque de nourriture pour les enfants dont les domiciles sont éloignés de l'école. Cette cantine s'occupe de récolter et de mettre en commun les céréales que donnent les parents des élèves concernés, en vue du repas de midi pour les élèves.

Mais en dépit de tout cela, les bons résultats réalisés chaque année par les instituteurs réjouissent les parents d'élèves et contribuent à faire de l'école Caroline, un pôle de succès.

Tableau n°15 : Résultats CEP école Caroline 2012-2015

Année scolaire 2011-2012									
PRÉSENTÉS			ADMIS			Taux RÉUSSITE en (%)			
Garçons	Filles	Total	G	F	T	G	F	T	
09	21	30	09	17	26	100	80,95	86,66	

Année scolaire 2012-2013									
PRÉSENTÉS			ADMIS			Taux RÉUSSITE en (%)			
Garçons	Filles	Total	G	F	T	G	F	T	
19	21	40	19	21	40	100	100	100	

Année scolaire 2013-2014									
PRÉSENTÉS			ADMIS			Taux RÉUSSITE en (%)			
Garçons	Filles	Total	G	F	T	G	F	T	
15	20	35	15	20	35	100	100	100	

Année scolaire 2014-2015									
PRÉSENTES			ADMIS			Taux RÉUSSITE en (%)			
Garçons	Filles	Total	G	F	T	G	F	T	
13	17	30	13	17	30	100	100	100	

Source : Statistiques DDEC/Kaya 2014-2015

CONCLUSION DU DEUXIÈME CHAPITRE

Ce chapitre sur le contexte particulier de l'enseignement du privé catholique de Kaya a permis de dresser d'une part, un tableau général de l'école primaire privée, qui a fait son grand retour sur la scène nationale et plus particulièrement à Kaya dans le Centre-Nord. Il a permis d'autre part, d'illustrer cette nouvelle réalité scolaire par la présentation des trois écoles (ce qui leur est commun et ce qui les différencie) que nous avons choisies comme terrains d'étude.

Nous retiendrons de ce chapitre que le retour de l'enseignement privé catholique à Kaya a contribué à réduire la forte demande éducative par l'ouverture de nombreuses classes dans une région où le secteur primaire demeure une priorité.

On pourrait également, au regard des bons résultats engrangés ces dernières années, avancer que l'enseignement catholique a contribué à relever la qualité de cette offre éducative.

Ce retour tant attendu par les familles a aussi permis d'améliorer le taux de succès au certificat d'étude primaire au niveau régional, un taux qui était auparavant l'un des plus faibles au niveau national.

Implantées pour la plupart dans des zones rurales et enclavées, les écoles privées catholiques ont permis d'atteindre les « enfants marginalisés ». Elles ont constitué une chance de s'instruire et de bénéficier d'une éducation scolaire pour de nombreux élèves. Elles ont contribué à réduire les inégalités géographiques encore très marquées dans la région du Centre-Nord, là où le pouvoir d'achat des populations reste faible.

L'enseignement catholique de Kaya se révèle comme un pôle de réussite pour tous. Les effectifs grandissant d'année en année témoignent de l'attrait que cet enseignement suscite au sein des populations.

Cependant comme dit l'adage, « *l'arbre ne doit pas cacher la forêt* ». En dépit des bons indicateurs de résultats scolaires, des difficultés liées aux conditions de travail, mais aussi au manque de matériel pédagogique et d'éléments didactiques (livres, ordinateurs, internet...) rendent encore difficile le travail quotidien des enseignants.

Si les résultats sont satisfaisants et incontestables dans l'enseignement catholique, il convient désormais de chercher à mieux comprendre les conditions dans lesquelles ceux-ci se réalisent en interrogeant le travail de l'enseignant lui-même. Nous reviendrons plus en détail sur ces conditions de travail de l'enseignant dans le chapitre 5 de la thèse.

RÉSUMÉ DE LA PREMIÈRE PARTIE

La première partie, intitulée approche contextuelle de la recherche est composée de deux chapitres : les chapitres un (1) et deux (2).

Le chapitre un (1) a permis de présenter les éléments factuels du système éducatif burkinabè : un système éducatif qui a eu du mal à se mettre en place depuis 1900 durant laquelle fut construite la première école à Koupéla dans la région du Centre-Est jusqu'à l'avènement des indépendances en 1960. De grands efforts ont été faits particulièrement au cours de la période de 1983 à 1994 pour accroître le taux brut de scolarisation au niveau du secteur primaire : « un choix de ‘primarisation’ de l’école, sous le ‘*diktat*’ de la Banque Mondiale » selon l’universitaire B. Savadogo (2013, p.33).

Nous pouvons craindre que les politiques éducatives soumises à l’urgence et à la pression des organismes internationaux incitent nos dirigeants à privilégier le quantitatif au détriment du qualitatif, donc l’éducation de masse par rapport à la qualité de l’enseignement. Ce que regrette évidemment le Professeur F. Sanou lorsqu’il estime que « *nos dirigeants* (du Burkina Faso) *préfèrent être des têtes de rats plutôt que des queues de lion*⁶¹ » (cité par B. Savadogo, *op. cit.*, p.34).

De nombreux efforts ont été faits dans le domaine de l’éducation par une sensibilisation forte pour l’accroissement des effectifs, par la réalisation d’importantes infrastructures et leur dotation en équipements : des logements d’enseignants, des écoles et des salles de classe, des forages et des latrines. Ces constructions d’écoles et de salles de classe ont permis certes de réduire les distances parcourues par les élèves et aussi de stimuler les parents en les encourageant à inscrire leurs enfants à l’école. De nouvelles formules ont été aussi développées par le Gouvernement avec la mise en place des espaces d’entraide communautaire pour l’enfance appelés « Bissongos » et les espaces d’éveil éducatif (3 E) qui d’ailleurs étaient autrefois quasi-exclusivement réservés à une portion des populations riches des grands centres urbains (Paré-Kaboré, A., 2012). Ces espaces éducatifs entendaient apporter une réponse à la forte demande d’éducation aussi bien en milieu rural que périurbain. Ils s’offraient aussi comme une chance d’accéder à un encadrement préscolaire à la majorité des enfants issus des familles pauvres et des zones rurales.

⁶¹ « Pour dire que ces dirigeants préfèrent détenir un pouvoir moindre et corrompu dans un pays sous développé peuplé d’analphabètes et d’ignorants, que d’être subordonnés à ceux qui sont qualifiés et capables d’imprimer une gouvernance plus forte de l’économie » explique B. Savadogo (p.34).

Mais malgré ces efforts, il existait encore de « fortes disparités entre les différentes régions et un écart entre filles et garçons de 12 points au niveau national » affirme B. Savadogo, 2013 (p.22). Cela s'explique en partie par la croissance démographique estimée à 3,6% par an, les jeunes de moins de 15 ans représentant plus de 50% de la population » (B. Savadogo, *ibid.*). D'où le recours parfois à la mise en place des « abris précaires » ou « paillotes » pour parer au manque de salles de classe.

Ce premier chapitre a mis au jour un système éducatif mis à mal et qui montre de réels signes d'essoufflement. Il a aussi permis de décrire la réalité du travail de l'enseignant burkinabè et les conditions dans lesquelles se déroule le travail de celui-ci : manque de formation, de logements pour enseignants, de protection sociale, de manuels didactiques et pédagogiques, de manuels scolaires. A ces manques, il faut ajouter l'isolément et l'éloignement géographique pour nombre d'enseignants exposés constamment à l'insécurité et aux attaques des bandits. Les conditions de travail et de vie sont dégradantes pour beaucoup d'enseignants en milieu rural. Ce qui contribue à dévaloriser l'image de l'enseignant :

« Au Burkina Faso, les enseignants sont les laissés pour compte. Nous sommes marginalisés, sans considération, peu motivés par les Gouvernements » raconte O. Soré, un enseignant de 48 ans, exerçant dans le Centre-Ouest du Burkina depuis 1999⁶².

Face à ce constat, au Burkina Faso, l'enseignement semble constituer l'un des métiers les plus sous-estimés à tel point qu'il est « devenu un travail que vous faites que si vous ne pouvez pas trouver un autre emploi » (Adedeji, S. O. et Olaniyan, O., 2011, p.59). Les enseignants ne sont pas particulièrement bien payés ou s'ils sont payés, les salaires sont trop bas pour maintenir un bon niveau de vie. Le salaire mensuel brut moyen d'un enseignant d'école primaire au Burkina Faso est environ 118 000 FCFA soit 180 Euros. Cette situation de pauvreté et d'inconfort oblige de nombreux enseignants burkinabè (du public comme du privé) à trouver un revenu supplémentaire en s'engageant dans le petit commerce, l'élevage, l'agriculture ou en donnant des cours privés aux élèves dont les parents sont plus aisés financièrement. Cette situation, à n'en pas douter, va impacter négativement leur investissement et leur performance scolaire. Beaucoup d'entre eux dénoncent également les nombreux retards dans le paiement de leurs salaires ou qui ne sont pas toujours payés à l'échéance. Une situation qui provoque de nombreuses grèves tant au niveau local que national. Ces retards de paiement des salaires constituent aussi l'une des « raisons du manque d'enthousiasme et de diminution de la

⁶² Aide et action (2019). La profession d'enseignant est un sacrifice. *Actualités*. En ligne : <https://afrique.aide-et-action.org/la-profession-denseignant-est-un-sacrifice/>

motivation parmi les enseignants et qui ont exacerbé le désespoir et le mécontentement, résultant en une qualité incroyablement médiocre de l'éducation » font constater Adedeji, S. O. et Olaniyan, O. (2011, p.60).

« Que le système éducatif burkinabè soit malade relève de l'évidence (...) » reconnaît B. Savadogo (2013, p.23). Une crise qui affecte le travail de l'enseignant dans toutes ses dimensions : conditions de travail difficiles, effectifs pléthoriques, incapacité à satisfaire la totalité de la demande éducative.

Face aux difficultés à satisfaire l'offre éducative, l'État burkinabè a fait appel aux organismes privés, parmi lesquels l'enseignement privé catholique d'où est issu celui de Kaya dans la région du Centre-Nord qui représente le contexte particulier de notre recherche. C'est ce que tente de présenter le deuxième chapitre qui explique les raisons du retour de l'enseignement privé catholique dans la région du Centre-Nord. Ces présentations ont mis à nu les problèmes de qualité mais aussi révélé les conditions de travail dans lesquelles s'exerce l'activité des enseignants.

Ce chapitre montre que la réalité du travail de l'enseignant du privé catholique reste largement ignorée au Burkina Faso. Le travail enseignant est, selon A. Y. Niang (2017), « un travail très particulier où l'on déplore très souvent une perte de prestige, un épuisement physique, intellectuel, et même des formes de dépression au niveau psychologique » (p.50). Ce qui est valorisée et exhibée sur la place publique, c'est la performance scolaire de l'enseignement du privé catholique. En comparaison avec le public, ses meilleurs résultats annuels aux différents examens scolaires sont incontestés au point que l'on observe une ruée chaque année vers ces écoles. Rien ne décourage les parents d'élèves, pas même la hausse des frais de scolarité dans certaines localités. « *La hausse des frais de scolarité dans ces établissements ne décourage pas les parents soucieux de la formation de leurs enfants* » raconte le Frère Alain K., directeur d'un collège à Ouagadougou⁶³. Les propos de Timothée N.⁶⁴, un parent d'élève, viennent conforter nos propos : « *Même si on doit prendre des découvertes, je ferai tout pour que mon enfant soit dans ces établissements* ».

Si les performances scolaires sont tangibles dans l'enseignement du privé catholique, le travail de l'enseignant lui, semble être ignoré. L'activité de l'enseignant qui permet d'atteindre les bons résultats, est reléguée au second plan et paraît ne pas constituer une réelle préoccupation du côté des responsables de l'institution scolaire. Il existe dans l'enseignement du privé

⁶³ Cité par A. Rouamba, 2018, *op. cit.*

⁶⁴ Timothée N. est mécanicien dont la fille est inscrite dans un collège catholique de Ouagadougou, rapporte A. Rouamba, 2018, *op. cit.*

catholique une injonction paradoxale dans les exigences de qualité et de quantité, entre l'organisation qui a l'obsession de la performance et l'enseignant qui veut travailler comme il l'entend et refuse de subir passivement les protocoles et techniques organisationnels parce qu'il est un être humain qui a un point de vue. Cette situation -sur laquelle nous allons longuement revenir- crée une tension entre la hiérarchie et les enseignants, parasite le travail et constitue une réelle menace pour la santé des professionnels de l'éducation de Kaya au Burkina Faso.

DEUXIÈME PARTIE

CADRE THÉORIQUE ET ÉLABORATION DE LA PROBLÉMATIQUE

PRÉSENTATION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Après avoir présenté et situé le contexte de la recherche, notre deuxième partie sera consacrée essentiellement au cadre théorique ou « revue de littérature » et à l'élaboration de la problématique de cette recherche.

L'objectif de cette partie est de synthétiser l'état actuel de la recherche en lien avec notre problématique. C'est le lieu où seront exposés les fondements théoriques et les clarifications des concepts en lien avec la problématique. Elle est constituée de trois chapitres :

-le chapitre trois (3) précisera les questions de départ et l'ancrage épistémologique de la recherche.

-le chapitre quatre (4) fera la synthèse de la littérature actuelle à propos des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle chez les professionnels de l'enseignement.

-le chapitre cinq (5) proposera une analyse conceptuelle pour poser enfin de plus près la problématique du travail de l'enseignant du privé catholique burkinabè.

CHAPITRE III

QUESTION DE DÉPART ET ANCORAGE ÉPISTEMOLOGIQUE DE L'OBJET DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION AU TROISIÈME CHAPITRE

Ce chapitre trois (3) expose, dès l'entame, les questions de départ qui se préciseront par la suite pour devenir une question de recherche.

Dans un second point, nous situerons respectivement l'objectif général puis les objectifs spécifiques dans ce cheminement en vue d'une meilleure connaissance de l'objet de la recherche.

Dans un troisième point, nous retracerons dans les grandes lignes les différents champs disciplinaires retenus dans l'élaboration de la problématique de cette recherche.

1. Question de recherche

1.1. À la source du questionnement, notre expérience professionnelle et étudiante

Qui obtient les meilleurs résultats au certificat d'étude primaire, au brevet du premier cycle et au baccalauréat dans les écoles privées catholiques ? Cela n'est plus un secret pour qui s'intéresse à l'éducation au Burkina Faso. Ainsi chaque année, les établissements scolaires catholiques s'illustrent par leur fort taux de réussite et les chiffres parlent d'eux-mêmes. En 2018 par exemple, lorsque « le taux de réussite national au Brevet est de 42,91%, les établissements catholiques réalisent un taux de réussite général de 89,13% » (A. Rouamba, 2018)⁶⁵.

Comment en arrive-t-on annuellement à ces résultats et grâce à qui ? Qu'est-ce qui explique ces performances ? Pour l'opinion burkinabè, ces très bons résultats sont liés à la qualité de l'encadrement. C'est ce qui ressort de l'enquête publiée par *La Croix Africa*⁶⁶ du 12 juillet 2018 au Burkina Faso dont le titre est révélateur : « Au Burkina Faso, le secret du succès des établissements catholiques au Brevet » (A. Rouamba, *ibid.*).

« Ces succès découlent du simple fait de la qualité de l'encadrement » assure, Alain Kombasséré, un frère des Écoles chrétiennes et directeur du collège sainte Famille de Ouagadougou. Tout comme ce directeur d'établissement, beaucoup croient que la performance scolaire résulte du simple fait des règles, du codifié, du protocole mis en place. Pour Dieudonné Nana, un parent d'élève, « l'élève inscrit dans les écoles dirigées par les catholiques n'a pas droit à l'échec ». Pour d'autres encore, « cette excellence de résultat est due au sérieux, à la rigueur, à la discipline dans ces établissements » (A. Rouamba, *ibid.*).

Ayant été nous-même enseignant dans un établissement catholique secondaire à Kaya au Burkina Faso, nous nous sommes intéressé dans un premier temps à la qualité des règles ou protocoles préétablis pour donner des résultats ; puis dans un second temps sur ce qui se laisse voir, sur ce qui est observable dans l'enseignement, sur ce qu'il y a de tangible, c'est-à-dire les résultats.

Toutes ces appréciations portent essentiellement sur l'encadrement, entendu comme le protocole mis en place par l'institution scolaire : la rigueur, la discipline. On ne s'interroge guère ou peu sur celui qui est à l'origine de ces bonnes performances, c'est-à-dire l'enseignant.

⁶⁵ A. Rouamba (2018). Au Burkina Faso, le secret du succès des établissements catholiques au Brevet. En Ligne : <https://africa.la.croix.com/au-burkina-faso-le-secret-du-succes-des-etablissements-catholiques-au-brevet/>

⁶⁶ La Croix Africa est un site de l'actualité religieuse.

En effet, à la base de ces résultats s'active un être humain que l'on appelle enseignant et qui est un sujet avec une histoire.

Les enseignements sur le travail et son organisation, que nous avons reçus à partir de la licence en sciences de l'éducation à l'Université, puis nos travaux en Master nous ont conduit peu à peu à nous interroger sur la question de l'engagement au travail des enseignants et en particulier ceux du Burkina Faso. Ce premier niveau de recherche nous a permis de mieux interpréter certains faits révélateurs des contradictions de l'institution scolaire dans ses relations avec les agents opérationnels.

1.2. Question principale

Nos lectures et nos entretiens exploratoires ainsi que nos premières observations nous montrent que le travail des enseignants ne relève pas uniquement de simples consignes ou des normes imposées par l'institution scolaire. Cela signifie que le professionnel ne doit pas être regardé comme un praticien « simplifié », un opérateur suivant une routine ou un simple détenteur de savoirs qu'il lui suffirait de mettre en œuvre dans l'action.

C'est précisément ce que tente d'expliquer Y. Schwartz (2004) lorsqu'il affirme que, « toute activité de travail est toujours, à quelque degré, d'une part descriptible comme suivi d'un protocole expérimental ; et d'autre part, reconnaissable comme expérience ou rencontre » (p.18).

De nombreux travaux qui portent également sur le travail de l'enseignant montrent que les professionnels mobilisent une pluralité de savoirs : « théoriques et pratiques, conscients ou implicites, mais aussi des savoirs d'expérience incorporés et susceptibles d'être mobilisés dans le feu de l'action » (Pérez-Roux, 2015, pp. 115-116).

Cela rejoint ce que G. Malglaive (1990) appelle un « savoir en usage », mettant en jeu des liaisons dynamiques entre savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoirs pratiques et savoir-faire. L'ensemble forme une totalité complexe, mouvante, structurée, opératoire, c'est-à-dire ajustée à l'action. Le professionnel en exercice est en permanence confronté à des choix entre plusieurs options ou manières de faire. Ces choix sont opérés tantôt dans des conditions contraignantes, tantôt sous pression temporelle, rappellent L. Ria et S. Chaliès (2003, p.15).

Dans cette même logique de pensée, M. Altet (1996) fait observer que la pratique professionnelle au sens large recouvre la manière de faire de chaque personne singulière, « *le*

faire propre à cette personne » et en même temps « *les procédés pour faire* » qui correspondent à une fonction professionnelle (par exemple le « *savoir-enseigner* ») telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts, d'objectifs et de choix autonomes. Selon cette auteure, la pratique n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais elle recouvre les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision (pp.86-87).

Pour celle-ci encore, un enseignant en situation « s'adapte aux situations changeantes, agit en professionnel autonome et responsable et tout en prenant en considération les problèmes complexes et variés, il peut expliciter les raisons qui l'ont amené à faire tel ou tel choix dans sa pratique » (*ibid.*).

Des auteurs comme Ph. Perrenoud *et al.* (2008) font remarquer à propos de la pratique enseignante que si la qualité des règles et règlements préétablis se mesure au moment même de l'action, cette dernière devient une référence de construction des plans et de savoirs. Ils complètent en affirmant que le travail des enseignants ne se limite pas aux situations de classe, ni même aux composantes interactives. Préparation, documentation, correction, anticipation, construction de séquences et de dispositifs sont des tâches en partie solitaires et invisibles, qui exigent autant de savoirs que le travail en équipe ou le fonctionnement en classe (p.14).

Pour Y. Schwartz (2009), toute considération sur les savoirs (qu'il s'agisse de ceux de l'organisation ou de l'expérience) fait nécessairement appel à la question de la vie et à l'activité humaine. Une prise au sérieux des implicites de l'activité humaine est donc nécessaire puisque celle-ci exige la prise en compte de la gestion du présent et de la réalité locale (p.2).

Ainsi le travail va bien au-delà de ce qui se voit. S'appuyant sur l'analyse de R. Samurçay et P. Rabardel, P. Pastré (2004) affirme que, dans toute activité humaine, on reconnaît deux faces : une activité *productive* et une activité *constructive*⁶⁷.

Chez l'enseignant par exemple, ce qui caractérise l'activité productive, ce sont les buts qui lui sont assignés, les règles d'action, de prises d'information et de contrôle permettant d'inférer les principes qu'il tient pour vrais. L'activité constructive elle, renvoie à la transformation du sujet par lui-même à travers son expérience professionnelle.

⁶⁷ R. Samurçay et P. Rabardel ont développé l'idée que dans toute activité humaine, il y a deux facettes, à savoir : une activité productive et une activité constructive. La première relève de la transformation du réel, la deuxième relève de la transformation de l'homme par lui-même. Cf. Samurçay, R. et Pastré, P. 2004, (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès. Editions, coll. « Travail et activité humaine ».

D'autres chercheurs encore, tels que I. Vinatier et M. Altet (2008), vont dans le sens d'un travail qui construit le sujet et relèvent des facteurs liés à son histoire, son éthique, sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Ces facteurs traduisent une certaine construction de l'identité professionnelle de l'acteur et son appartenance à différents mondes (p.14).

C'est aussi ce que font remarquer J. Beillerot et N. Mosconi (2005) quand ils soulignent que le savoir d'expérience comprend une dimension identitaire en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres.

En prenant en compte ces considérations, il nous apparaît que dans toute vie professionnelle et dans celle des enseignants en l'occurrence, le sujet est appelé à gérer constamment des situations qui sont en partie nouvelles. Dans cette gestion, il met en œuvre le savoir institutionnel (tel que le programme scolaire, le règlement intérieur et le fonctionnement de l'institution), mais, il va aussi faire « quelque chose qui est invisible », c'est-à-dire élaborer d'autres savoirs et se construire lui-même dans son identité et avec les autres, parce qu'il est amené à évaluer, à donner de la valeur aux « choses ». En effet, travailler amène sans cesse le professionnel à prendre une décision, c'est-à-dire à trancher au nom ce qui pèse à ses yeux, ce qui est important pour lui : ce sont au fond ses valeurs.

Pour toutes les raisons évoquées, notre question de départ se trouve modifiée en question de recherche et se pose comme suit :

Comment appréhender à travers le travail de l'enseignant du primaire du privé catholique de Kaya au Burkina Faso, le processus de construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle ?

Il s'agit de nous interroger et de nous laisser instruire par l'activité des enseignants du privé catholique du primaire de Kaya au Burkina Faso, afin de cerner plus finement leur point de vue, c'est-à-dire ce qu'ils expriment à propos de ce qu'ils vivent : leur rapport au monde et au métier en particulier. Car notre hypothèse est que c'est à partir d'un point de vue sur ce qu'ils vivent que les enseignants se forgent un savoir propre et une identité propre.

1.3. Questions secondaires

1.3.1. Question secondaire n°1

La question principale suggère que les questions de savoirs d'expérience et d'identité professionnelle ne peuvent être étudiées indépendamment de l'activité humaine. C'est en effet seulement *à travers* et *dans* l'activité que l'on peut, selon nous, comprendre au mieux le processus de construction de ces savoirs d'expérience et de cette identité professionnelle.

Autrement dit, c'est seulement en passant par l'activité des enseignants que l'on pourra considérer quels ont été les savoirs qu'ils ont mobilisés comme ressources afin de faire face aux obstacles qui se présentaient à eux, chaque fois qu'ils ont été confrontés à des difficultés liées à leur travail.

Approfondissons ici notre interrogation de façon plus particulière :

Confrontés aux normes antécédentes⁶⁸ et face aux dispositions qui ont été prises à l'avance en situation de travail, comment les enseignants du privé catholique de Kaya gèrent-ils les écarts avec la réalité rencontrée et comment dépassent-ils les obstacles pour obtenir de meilleurs résultats dans leurs établissements respectifs ?

1.3.2. Question secondaire n°2

Les enseignants entretiennent un rapport singulier à leur métier. Nous disons qu'ils ont des « manières de faire » qui sont propres à leur métier, des gestes professionnels qu'ils partagent avec des collègues qui ont la même histoire et les mêmes valeurs qu'eux. Ces manières de faire les distinguent des autres professions et forgent leur identité. C'est là que nous poursuivons notre interrogation :

Comment les différentes ressources, telles que les connaissances, les évaluations et les capacités relationnelles mobilisées par les enseignants en situation de travail pourraient-elles favoriser la construction de leur identité ?

⁶⁸ La notion de « normes antécédentes » (Y. Schwartz, 2000) que nous développerons plus en détail dans notre thèse, renvoie à tout ce qui est donné, demandé, présenté au travailleur, avant que le travail ne soit réalisé et avec l'exigence d'un devoir-être. Ce sont par exemple les consignes, les règlements, les protocoles...

1.3.3. Question secondaire n°3

Quel est l'avenir du savoir d'expérience dont il est ici question ? Est-il destiné à rester une affaire privée ou bien va-t-il faire l'objet d'un débat critique entre pairs, avec une intention de transmettre ? Autrement dit, peut-on afficher le savoir d'expérience comme une forme de science de l'enseignant, une science enseignante ?

Ces questions secondaires ne sont pas des questions isolées. Elles sont issues de la question principale. Les réponses à chacune de ces questions nous permettront de mieux comprendre le travail de l'enseignant du primaire du privé catholique de Kaya à travers les constructions de savoirs d'expérience et d'identité professionnelle, de faire évoluer des dispositifs institutionnels en usage et de proposer les formations qui font encore largement défaut actuellement dans l'enseignement privé catholique au Burkina Faso.

2. Objectifs de recherche

Cette recherche prend place au sein d'un courant dont l'intérêt est centré sur l'étude des pratiques et des points de vue des professionnels, eu égard à la construction de leur savoir professionnel ou d'expérience, mais aussi de leur identité professionnelle.

Cette option de recherche s'inscrit comme un élargissement de la réflexion déjà entamée dans notre mémoire de Master⁶⁹ qui traitait de la question de l'engagement des enseignants du privé catholique du primaire au Burkina Faso.

Elle s'inscrit aussi dans le prolongement de la réflexion entamée par d'autres chercheurs sur les questions de savoirs et d'identité. Ce sont pour nous : Y. Schwartz et L. Durrive (2003), M. Tardif et C. Lessard (2004), M. Altet (2008), Ph. Zimmermann *et al.*, (2016), Ph. Perrenoud (2002), etc. Ces auteurs ont selon nous jeté les bases de ce qui pourrait être une démarche de formation, mais aussi un dispositif pour construire des savoirs nouveaux à partir de situations singulières, en s'appuyant sur une démarche ergologique⁷⁰.

La complexité même du travail enseignant nous incite à envisager une étude pluridisciplinaire qui mette en rapport l'analyse de l'activité avec des références plus larges, à même de

⁶⁹ Le mémoire de master 2 que nous avons soutenu en juin 2016 était intitulé : « l'enseignement catholique face au prisme de la performance scolaire : quel engagement ? Analyse du travail de l'enseignant catholique du primaire de Kaya au Burkina Faso ».

⁷⁰ Nous y reviendrons dans le point 3 de ce chapitre pour une explication plus détaillée de la démarche ergologique que nous empruntons. Rappelons que selon Y. Schwartz et L. Durrive (2003, p.7), « l'ergologie forme le projet de mieux connaître les situations de travail et surtout de mieux intervenir sur celles-ci pour les transformer ».

rassembler un certain nombre de réflexions sur le travail enseignant et la construction des savoirs et de l'identité professionnelle.

2.1. Objectif général

L'objectif général ici est de se mettre en rapport direct avec la réalité étudiée, en rendant compte très précisément de la vie réelle de l'enseignant du privé catholique au Burkina Faso. Lorsque l'enseignant se sent pris en tenaille entre les prescriptions de l'organisation et la réalité du terrain, il y a lieu de s'interroger pour savoir comment, à partir du « générique », c'est-à-dire des modes de fonctionnement de l'institution scolaire qui sont partagés par tous, l'enseignant va pouvoir se construire un style, une manière de faire qui lui est propre, spécifique.

Pour ce faire, nous pensons devoir recueillir et prendre au sérieux le point de vue de chaque enseignant, en tant qu'il est un être d'évaluation irréductiblement singulier, qui pose un regard sur le monde qu'il est le seul à avoir. Aussi nous interrogerons-nous sur ce qui le guide dans ses choix quotidiens, mais aussi sur l'origine de son efficacité et de sa performance. Comment parvient-il à la fois à construire des savoirs dans le travail et à façonner une identité personnelle et professionnelle ?

2.2. Objectifs spécifiques

2.2.1. Objectif spécifique n°1

Cette recherche, bien qu'elle porte sur le travail de l'enseignant du primaire du privé catholique burkinabè en général, touche plus spécifiquement celui de Kaya dans la région du Centre-Nord au Burkina Faso. Ainsi souhaitons-nous au travers de notre analyse du travail réel de l'enseignant, rendre compte de son activité comme « vécu analysé », à travers son « *corps-soi*⁷¹ » et l'épreuve de la rencontre avec le milieu (Y. Schwartz, 2000) en étant attentif dans un premier temps à ce qui relève des contraintes.

⁷¹ Selon L. Durrive et Y. Schwartz (2001), (*Vocabulaire ergologique*) « Le travail n'existe pas sans quelqu'un qui travaille. Difficile de nommer celui-ci sujet car cela sous-entendrait qu'il serait bien cerné, défini. Or, si l'activité est effectivement pilotée par quelqu'un en chair et en os, -elle s'inscrit dans des fonctionnements neurosensitifs tellement complexes qu'on n'en fait pas le tour-cette activité a, de plus, des prolongements qui débordent la personne physique. Sont sollicités et même incorporés, inscrits dans le corps : le social, le psychique, l'institutionnel, les normes et les valeurs (ambiantes et retraitées), le rapport aux installations et aux produits, aux temps, aux hommes, aux niveaux de rationalité, etc. Ce quelqu'un qui travaille-ce centre d'arbitrages qui gouverne l'activité-peut ainsi être désigné *corps-soi* ou *corps personne*. »

2.2.2. Objectif spécifique n°2

Cependant l'activité est « une » : elle est confrontation aux contraintes et en même temps essai toujours renouvelé pour reprendre l'initiative. Nous verrons comment l'enseignant prend constamment des initiatives pour « *faire autrement* » devant l'infinité des cas de figures qui se présentent à lui. Autrement dit, nous réfléchirons à la manière dont l'enseignant fait face aux obstacles qu'il rencontre en situation de travail et comment il arrive à les surmonter et à se construire un « savoir » considéré ici comme l'expérience du vivant qui cherche « *une prise sur la réalité* » (L. Durrive, 2015).

2.2.3. Objectif spécifique n°3

Enfin, nous tenterons de montrer que les différents choix professionnels opérés par les enseignants eux-mêmes ne sont pas le fruit du hasard, mais qu'ils sont bien guidés par des valeurs et des points de vue qui sont sous-tendus par leur identité et qui, à la fois, les aident à tenir dans la durée et à renforcer cette même identité.

Il est clair pour nous que le but visé par cette recherche, est de parvenir autant que possible à mettre en place des dispositifs qui, à terme, pourront faire avancer le projet au niveau institutionnel et, au sens fort, favoriser le développement local.

3. Champ disciplinaire de la recherche

3.1. L'apport de la démarche ergologique

3.1.1. L'ergologie : un terrain d'analyse de l'activité humaine

La démarche ergologique dont l'instigateur est Y. Schwartz est apparue au début des années 1980 et s'est donnée pour mission de réfléchir sur le travail. Elle se fonde sur la notion « *d'activité* », centrale dans l'approche ergologique (Y. Schwartz, 2000 ; 2007). La notion d'activité devient selon Y. Schwartz (2014), « le lieu d'une dialectique où il faut articuler les débats du sujet avec toutes sortes de normes prises dans l'historico-social » (p.2). Ainsi, il définit l'activité comme une expérience historique et collective ; une activité qui est marquée par trois caractéristiques :

-*la transgression*, car elle ne peut aucunement être monopolisée par une discipline.

-*la médiation*, parce « qu'elle oblige aux dialectiques entre le « micro » et le « macro », le local et le global... » (Schwartz, Y. 2014, p.2). Dans cette médiation (négociation) intervient constamment le « corps-soi », une instance qui oriente les choix en fonction des valeurs.

-*la contradiction*, parce qu'étant « le lieu de débats entre les normes antécédentes et des tendances à la renormalisation » (*ibid.*).

L'activité dans la pensée de Y. Schwartz (2014) est « une gestion continue de la dialectique *idem/ipse* » (p.1) ; elle est une « mise en cohérence des normes qui se présentent à soi, des normes enchaînées dans des temporalités et des collectifs qui obligent à l'arbitrage » (Schwartz, 2011, p.157). L'activité est un défi pour le *corps-soi* « puisque celui-ci doit, au travers des dramatiques qui le poussent à l'usage, s'arranger en permanence avec les normes que lui impose le milieu dans lequel il se meut *hic et nunc* » précise I. Fouchécourt-Dromard (2017, p.142).

Selon la sociologue du travail M.-A. Dujarier (2016), le concept d'activité permet de comprendre cette « intelligence pratique, énigmatique que développent les personnes au travail qui sont à la fois des agents historiques porteurs d'une histoire sociale, des individus assignés à des places institutionnelles et des acteurs sur une scène sociale déterminée » (p.3). Selon cette même auteure, « par leur activité, ils opèrent une action de transformation de la situation, de leur environnement et d'eux-mêmes. Ils élaborent une signification partagée de leur travail, une orientation, une direction de leur action. Dans cette situation, les travailleurs exercent leur capacité à produire de nouvelles normes de vie en assurant la responsabilité de leurs actes » (p. 3).

Produire de nouvelles normes, transformer son environnement et se transformer soi-même sont là des éléments constitutifs du travail de l'enseignant, éléments que nous développerons au fur et à mesure dans notre recherche.

Il n'y a pas de doute pour nous. Le concept d'activité est central et tient toute sa place dans cette recherche. Car, nous estimons que, pour comprendre ce que font les travailleurs en général et les enseignants en particulier, il faut aller au-delà du travail qu'on leur prescrit et découvrir ce que recouvre leur activité.

3.1.2. La démarche ergologique : qu'est-ce que c'est ?

L'ergologie est une démarche d'analyse de l'activité humaine. Elle s'inscrit dans le champ des démarches d'analyse du travail mais avec sa spécificité. Selon Borer *et al.* (2015), l'analyse du travail prend son point de départ et souvent son point d'arrivée dans « l'exploration et l'intérêt

porté au comment : la dimension technique de l'activité, les séquences opératoires (plutôt que les gestes), c'est-à-dire ce que font matériellement les hommes et les femmes mais aussi ce qu'ils ne font pas » (p.10).

Selon Y. Schwartz (1997), l'approche ergologique est une approche pluridisciplinaire. « Elle interroge les processus d'élaboration du savoir à partir de perplexités théoriques convergentes sur l'objet travail » (p.26). En plus, elle « cherche à comprendre comment les individus s'engagent dans l'activité, pris dans une « dramatique permanente de négociation entre deux contraintes du « faire », dans l'adhérence de *l'ici et maintenant*, et un monde de normes, provisoirement stabilisées, antécédentes et anonymes, profondément ambiguës, valant en désadhérence par rapport à ce moment de l'agir » (Schwartz et Durrive, 2009).

A. Mouchet (2016) pour sa part, met en parallèle la dimension santé et le sujet en activité. C'est ainsi qu'il considère l'ergologie comme étant une démarche pour mieux saisir la réalité du travail ; autrement dit, « une démarche d'appréhension et d'analyse de l'activité humaine définie comme un élan de vie, de santé » (p.56). Ce regard ergologique sur l'activité, principalement au travail, vise essentiellement selon lui, à « produire des connaissances sur ce que vivent les personnes, en saisissant au plus près les entrecroisements de savoirs et de valeurs générés dans les situations réelles vécues » (*ibid.*).

A partir de là, pourquoi avons-nous mobilisé la démarche ergologique dans le cadre de notre thèse ?

Notre approche ergologique a pour but de comprendre et d'expliquer les situations réelles de l'activité des enseignants et leurs raisons d'agir dans le but de transformer ces situations.

Nous avons voulu aborder les processus de construction des savoirs d'expérience et de l'identité des professionnels des écoles du privé catholique de Kaya dans des situations réelles de leur activité. Dans notre enquête, nous avons opéré en analysant les situations d'activité des enseignants selon trois critères⁷² :

- le *repérage* de ce qu'il faut prendre en compte (les contraintes, c'est-à-dire le réel de l'activité) ;
- l'*ancre* dans le présent de l'action (c'est-à-dire les reprises d'initiatives dans le champ de contraintes : autrement dit ce qui arrive à l'agent, les faits) ;
- les *arbitrages* ou commentaires du protagoniste avec ses raisons d'agir.

⁷² Il s'agit du schéma tripartite de l'ergologie que nous développerons dans le point 1.1.4.

La méthode retenue dans notre recherche est l'analyse de l'activité. Elle occupe une place importante dans l'analyse ergologique du travail, car elle permet une compréhension et une explication de l'activité réelle ayant pour visée de transformer et d'améliorer les situations de travail.

L'analyse de l'activité repose également sur un ensemble de connaissances, de savoirs et de méthodes qui permettent, à partir des situations de travail, de pouvoir collecter des données et de les interpréter dans le but d'aider à la prise de décision. Elle comprend les trois pôles que nous avons évoqués plus haut : repérage, ancrage, arbitrage.

En choisissant cette approche, nous voulons mettre en relief le travail de l'enseignant du privé catholique burkinabè en nous laissant instruire par lui dans son rapport à l'activité. Autrement dit, nous voulons résituer la personne (l'enseignant) comme experte de ce qu'elle vit en réalité, dans son expérience c'est-à-dire sa rencontre avec le réel⁷³.

Les enseignants étant comme chaque humain des producteurs de sens et donc de savoirs, nous chercherons à mieux comprendre non seulement leur raison d'agir (parce que faisant usage de leur propre personne) dans leur rapport aux autres, mais aussi comprendre comment eux-mêmes, pris en tenaille entre les prescriptions de l'organisation et la réalité du terrain, s'ingénient à trouver des solutions ou des contournements pour faire face aux problèmes rencontrés ou pour surmonter les obstacles. Autrement dit, il s'agit pour nous d'analyser dans les moindres détails le travail des enseignants du privé catholique de Kaya au Burkina Faso et de montrer comment ces professionnels de l'éducation arrivent à reprendre l'initiative de la contrainte⁷⁴. C'est cela qui permet de mieux comprendre les processus de construction des savoirs et de leur identité lorsqu'ils sont pris dans des débats de normes.

⁷³ Le réel, c'est ce à quoi on est confronté en tant que vivant ; le réel nous résiste. Chacun d'entre nous fait l'expérience du réel dans le travail et c'est cela qui va générer un savoir. Le travail étant défini ici comme l'agir en fonction de ce qui a été pensé à l'avance.

⁷⁴ Nous faisons ici une différence entre reprendre l'initiative « de » la contrainte et « dans » la contrainte ». Que faut-il d'abord comprendre par l'initiative « de » la contrainte ? L'être humain ne peut pas quitter le monde dans lequel il vit : il agit en fonction d'un « déjà-là » qui s'impose à lui et qu'il doit prendre en compte. Il a néanmoins la capacité de reprendre le dessus (l'initiative), et aussi celle de changer de champ de contrainte, changer le milieu.

Que signifie alors l'initiative « dans » la contrainte ? C'est que, une fois plongé dans une action, l'être humain va agir à l'intérieur d'un champ de contraintes où il doit continuellement reprendre l'initiative.

3.1.3. Des précisions conceptuelles à propos de l'approche ergologique

L'approche ergologique permet de pointer ce qui dans le travail fait problème. De ce fait, une précision terminologique s'avère nécessaire pour mieux saisir la complexité du travail afin de lui redonner son épaisseur et faire vivre le point de vue de l'activité.

3.1.3.1. *Le concept de normes*

Le concept de normes est utilisé dans les différents secteurs de la vie sociale dans le but d'anticiper les contraintes, reconnaît L. Durrive (2015). Selon cet auteur, « à l'heure de la globalisation, les entreprises comme les pouvoirs publics s'organisent pour essayer de tout prévoir grâce à la standardisation, la normalisation » (p.19).

Cependant, il faut reconnaître que l'usage du mot « norme » est aujourd'hui devenu complexe. C'est ce que pense F. Daniellou (2002) lorsqu'il dit que la norme reste un concept compliqué, tout en reconnaissant néanmoins qu'elle permet de comprendre comment l'être humain devient actif au lieu de rester passif, lorsqu'on se place dans le domaine de l'analyse de l'activité.

Les normes, rappellent L. Durrive (2015), « sont en réalité des contraintes [...] ayant pour finalité de mieux maîtriser d'autres contraintes ; elles sont destinées à s'appliquer indifféremment aux choses et aux personnes, dans un effort de rationalisation qui est la réduction de la diversité au même » (p.19).

Rappelons ici ce qui justifie notre intérêt pour cette question de la norme. Nous cherchons à comprendre le travail d'un enseignant « au jour le jour ». Cela signifie que nous avons besoin de comprendre à la fois l'institution scolaire comme système de normes (ou exigences préalables) et le travail du professionnel comme un moment de vie qui doit composer avec un cadre normatif particulier. Nous sommes donc guidés par ces deux mots-clés : la norme et la vie.

G. Canguilhem (1952), dans *La connaissance de la vie*, considérait la norme et la vie comme un binôme indissociable (p.153). S'inspirant des travaux de ce dernier, L. Durrive (2019) affirme que « la norme a besoin d'un relais d'existence. Autrement dit, la norme représente une contrainte, mais elle suppose un être d'initiative qui est capable de la mettre en histoire. Il faut quelqu'un, un être humain avec toute sa singularité, pour prendre au sérieux une règle, une norme, un référentiel-sans quoi cette règle, cette norme, ou ce référentiel n'a aucun avenir » (p.244).

Canguilhem fait une différence entre les normes et les lois ; ainsi, les normes ne sauraient être réductibles aux lois. « La norme préexiste « *le donné* », les normes antécéduentes sont celles sur lesquelles le sujet s'appuie pour pouvoir agir⁷⁵. Ce qui est premier dans la norme, « ce n'est pas le visé, le normal, mais le donné qui résiste au visé... » (cité par Le Blanc, 1998, p.7).

Dans nos préoccupations de chercheur, nous comprenons ici que le donné, pour l'enseignant, c'est la réalité sur laquelle il va devoir intervenir, en s'appuyant sur le cadre normatif, tout ce que l'institution met à sa disposition pour agir.

Commentant les idées de Canguilhem, Le Blanc (1998) insiste sur le fait que, ce n'est pas le « factuel » qui instruit la qualité de la norme, mais bien son « usage », car « cet usage est solidaire de valeurs » qui déterminent un champ de réalité. De ce fait, « un objet ne peut donc devenir norme que par la décision d'un sujet qui « affirme une intention normative et prend une décision normalisatrice ou normalisante » (p.20).

Selon lui encore, « la vie est l'idée que le concept de norme permet de ressaisir » (p.7).

Faisons ici le lien avec notre recherche. L'enseignant évolue dans une institution, qui est l'école primaire du secteur privé burkinabè. Certes, ce cadre normatif existait avant qu'il ne prenne ses fonctions. Mais c'est bien lui, le professionnel, qui fait quotidiennement vivre la norme : l'usage qu'il en fait permet à la norme d'exister- et il fait vivre cette norme parce qu'il lui accorde de la valeur. Par conséquent, la norme a pour ambition de recadrer le professionnel, mais c'est le professionnel qui donne vie à cette norme. Sans l'enseignant, l'école n'existerait pas, tout simplement.

Après toutes ces considérations et selon l'origine latine « *norma* » (l'équerre), il convient de dire avec L. Durrive (2015) que « l'intention de la norme est donc bien de corriger, rectifier, remettre droit » (p.19). Cependant, cet auteur souligne la différence entre la contrainte et la norme. Selon lui, « la contrainte impose le résultat tandis que la norme impose des conditions et attend un résultat. Le premier fait, le second fait faire » (*ibid.*). La contrainte dira-t-il, « c'est la réalité première dans tout ce qu'un être humain va entreprendre » et à laquelle il faut toujours revenir, parce que le milieu est « infidèle » (Durrive, 2014, p.1), au sens où le milieu ne cesse de changer, d'introduire de l'inattendu. Il faut comprendre le projet de l'institution mais sans

⁷⁵ L'agir, selon L. Durrive (2019), est bien ce qui est au centre de la réflexion sur la compétence. Car, dans une perspective anthropologique, « agir suppose non pas d'obéir à la norme comme on suit les rails du chemin de fer, mais plutôt de la prendre en compte comme on suit un panneau indicateur. On s'efforce d'aller dans son sens, sans jamais perdre de vue la réalité, le très actuel » (Wittgenstein, cité par Laugier et repris par L. Durrive, 2019, p.244).

cesse revenir à la réalité du professionnel. C'est à cette condition seulement que l'on peut espérer « comprendre un peu mieux l'activité » (*ibid.*) ajoute-t-il.

3.1.3.2. *La notion de point de vue*

L'usage de l'expression « point de vue » est récurrent dans la pratique ergonomique et dans l'approche ergologique -en ce qui nous concerne. Cette notion est souvent mobilisée dans les ouvrages récents de L. Durrive (2015), de Y. Schwartz et L. Durrive (2003), car elle est développée en lien avec le concept d'activité.

Considéré comme une prise de position ou une disposition intérieure orientée, le concept de point de vue est nourri non seulement de connaissances mais aussi de valeurs. En outre, le point de vue précède et accompagne la situation. Le débat de normes n'est possible que s'il y a un point de vue. Il faut aussi passer par les points de vue et par la critique de ceux-ci pour accéder à une certaine réalité sur l'activité humaine. Le point de vue oriente les arbitrages dans l'action et permet de gérer les situations en termes de valeurs et pas uniquement en termes de savoirs (L. Durrive, 2019).

Le concept est central dans l'ouvrage de L. Durrive (2015), *L'expérience des normes. Comprendre l'activité avec la démarche ergologique*. En effet, l'auteur y approfondit « l'analyse de cette expérience des normes, qui est indispensable pour produire des 'agirs efficaces'. Il se centre sur 'l'expérience des normes' des individus et par conséquent sur la 'renormalisation' dont ils font preuve en permanence en tant qu'êtres vivants » (S. Mahlaoui, p. 164).

Selon L. Durrive (2015), cette renormalisation « implique un certain 'usage de soi' dans le cadre de l'activité, qui passe à la fois par un 'usage de soi par les autres' et un 'usage de soi par soi'. Usage de soi par les autres, car on travaille ou on apprend toujours en partie selon le point de vue d'autres acteurs, à partir de leur regard, de leurs attentes, de leur propre intervention dans le cours de l'activité. Usage de soi par soi, car dans ces situations, on fait toujours preuve d'initiative face aux contraintes et aux limites que l'on rencontre, tout en les prenant en compte pour tenter d'agir avec efficacité » (S. Mahlaoui, p. 165).

En référence à la recherche qui nous occupe, nous dirons que le travail de l'enseignant burkinabè se comprend sous l'angle d'un usage de soi par les autres : le professionnel évolue dans un cadre prédéfini et tout ce qu'il fait se comprend par rapport à ces exigences préalables (ce qu'on attend de lui, sa mission). Mais le travail se comprend également comme un usage de soi par soi : l'enseignant a une certaine idée de ce qu'il doit faire de lui-même, de ce qu'il

doit engager de lui, « y mettre du sien », pour que les choses avancent dans le sens souhaité par l'institution.

La renormalisation (autrement dit l'interprétation du cadre normatif par le professionnel) présente alors deux facettes : « l'actualisation » et la « personnalisation ». En effet, l'individu en situation de travail « n'applique jamais mécaniquement la norme ; au contraire, il la retravaille à chaque fois, au moins partiellement, parce que chaque situation est unique. Autrement dit, il arbitre entre plusieurs manières d'agir envisageables. Il réévalue ainsi à partir d'un certain point de vue, la valeur de la norme à laquelle il est confronté et opte finalement pour une certaine manière d'agir parmi plusieurs possibilités qui s'offraient *a priori* à lui. Il le fait en particulier en fonction de sa sensibilité et de ce qui 'vaut' pour lui en se posant comme acteur de sa propre vie ou destinée. Concrètement en situation professionnelle, cela signifie qu'il en vient à adopter un style particulier, à privilégier certaines valeurs ou priorités personnelles » (S. Mahlaoui, *ibid.*). Il s'agit, somme toute, de repenser la norme, la personnaliser, « la réévaluer dans un ici et maintenant parce que le sujet qui réalise l'acte se positionne comme auteur, responsable et fait sien l'acte qui était auparavant formulé de manière anonyme dans une fiche de poste ou dans un référentiel » (L. Durrive, 2019, p.245).

3.1.3.3. *Le concept de valeur*

L'un des principes qui guide l'analyse de l'activité est la notion d'arbitrage, au nom de valeurs. En effet, une personne en activité n'agit jamais automatiquement, comme un automate. Elle est confrontée à des débats des normes, c'est-à-dire qu'elle est obligée d'opérer des choix⁷⁶ entre plusieurs normes ou manières de s'y prendre : « les normes antécédentes, implicites ou explicites, écrites ou non, les normes inhérentes à la situation dans laquelle se déroule l'activité, les normes liées à la culture et à l'histoire, celles qui sont le fait du parcours de l'acteur ou produites pour la circonstance » explique A. Dinvaut (2011, pp.154-155). Ces normes sont donc porteuses de sens, tantôt implicites tantôt explicites, pour la personne qui opère ces choix.

Prise en tenaille entre les normes antécédentes et la réalité du travail, « la personne, placée au cœur de la contradiction, va nécessairement devoir trancher. Elle va toujours essayer de le faire selon le meilleur compromis possible, en tenant compte simultanément des exigences du prescrit et de la situation » reconnaît L. Durrive (2015, p.61). D'où l'affirmation ergologique

⁷⁶ Selon Y. Schwartz, là où il y a des choix, il y a des critères-quel que soit le niveau de conscience auquel le choix est fait. Ces critères supposent, en chacun d'entre nous, un univers de valeurs, auquel renvoient les débats de normes : Cf. Schwartz, Y. et Echternacht, E. (2009). *Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ?* 34.

selon laquelle, « l'activité humaine est un 'retravail' permanent d'un univers de valeurs » (Schwartz, Y. et Echternacht, E. 2009, p.34).

Lorsqu'une personne choisit une norme, elle le fait et pour elle-même et pour une façon de vivre avec les autres. Elle essaie par-là de « renormaliser » le champ social dans lequel elle vit. Ce qui fait dire à Schwartz *et al.* (2009) que « les valeurs surgissent dans le vivre ensemble, nous ne les inventons pas, elles relèvent de la tentative de donner cohérence au vivre collectif » (p.34).

Ces choix sont soutenus par des « valeurs » qui peuvent avoir un enjeu vital. Ce sont des « *manières de faire qui sont valorisées* » écrit L. Durrive (2014, p.4) parce que répondant à la question fondamentale pour la personne : « *au nom de quoi ?* » Ces valeurs sont à la fois humaines et sociales ; elles ne peuvent pas être confinées au seul poste de travail ou sur le seul lieu de travail, car les valeurs, ce sont elles qui vont guider les choix de vivre de la personne.

Dans son travail par exemple, le professionnel choisit des valeurs dignes de devenir des normes de l'expérience humaine. Et en choisissant, il fait nécessairement une sélection parmi les multiples possibilités qui se présentent à lui et surtout il les hiérarchise. Il privilégie ses choix ; il choisit une manière de faire qui n'est donc ni neutre, ni indifférente. Celui qui choisit telle technique en animation de classe n'agit pas de manière neutre. Certes, il est possible qu'il emprunte cette technique à d'autres (ses pairs, son métier) mais dès lors qu'il la sélectionne, c'est qu'il la fait sienne. Elle devient la sienne doublement : parce qu'il la maîtrise et parce qu'il l'investit symboliquement.

Le professionnel choisit donc au nom de ce qui fait réellement « valeur » pour lui. Tout cela finit par réunir les gens de métier et génère un savoir professionnel qui s'établit par une évaluation critique. C'est pourquoi on peut dire sans se tromper qu'un savoir de métier n'existe que s'il y a une dimension critique.

Nous sommes là plongés dans un environnement, celui des personnes qui travaillent, un environnement qui ne cesse d'interagir avec le professionnel. C'est le « milieu », en l'occurrence pour nous « le milieu scolaire ». Ce n'est plus un environnement neutre, comme peut l'être par exemple un bâtiment vide : c'est une salle de classe qui est personnalisée, interprétée par l'enseignant et par ses élèves, tous des êtres normatifs qui renormalisent sans cesse.

L. Durrive (2015) à la suite de Canguilhem, rappelle ce qu'est la relation du vivant et son milieu : « le vivant n'est pas dans son milieu comme un contenu dans un contenant ; il choisit ce qui vaut pour lui comme milieu, il cherche à recentrer le milieu, à le polariser » (p.7).

Le milieu de vie, selon G. Canguilhem (1965) n'est donc pas anodin ; bien au contraire il est « le fruit d'une élaboration de sens, c'est-à-dire une appréciation de valeurs en rapport avec un besoin » (p.154).

Le milieu, en effet, est déterminant dans l'engagement au travail d'un être humain, car il lui sert de repère permanent, lui permet de se reconstruire constamment, mais il est surtout déterminant dans l'orientation de ses choix. C'est pourquoi G. Canguilhem (1965) affirme que « le milieu propre de l'homme c'est [...] le champ de son expérience pragmatique où ses actions, orientées et réglées par les valeurs immanentes aux tendances, découpent des objets qualifiés, les situent les uns par rapport aux autres et tous par rapport à lui » (p.152).

3.1.3.4. *L'énigme du concept de travail*

Y. Schwartz (1995) a engagé dès le départ une analyse pluridisciplinaire des situations de travail. Tout en refusant de donner une définition du travail, ce qu'il qualifie de « *mission impossible* », il a cependant mis en lumière « *ses interpénétrations avec toute l'activité* », sans pour autant nier sa spécificité.

Pour Schwartz (1997), le travail peut être illustré sous la forme d'un triangle à trois « pôles » qui déterminent profondément le fonctionnement de la société. Ce sont : le pôle de « *l'usage de soi* », le pôle de « *l'économique* » et le pôle du « *politique* ».

Pour lui en effet, le travail humain ne saurait être réduit à sa valeur purement économique, c'est-à-dire celle qui permet à l'homme de gagner sa vie. Avant donc de parler de valeur du travail, il convient de se poser la question du sens même du travail (Schwartz, 1997, p.1). Selon Schwartz et Etchernacht (2009), « le travail n'est jamais seulement qu'exécution puisqu'il mobilise en situation productive cet arbitrage permanent entre l'usage de soi par soi-même et par les autres, ce qui rend cet écart pour partie toujours « *inanticipable* » (p.35).

Selon F. Daniellou, le travail « est à la fois une relation aux choses, la fabrication de quelque chose pour partie prédefinie dans un cadre normé, et une relation à autrui, le développement d'actions qui génèrent progressivement leurs fins, le mouvement de la vie dans un cadre collectif » (cité dans L. Durrive, 2015, p.4).

Travailler, c'est donc « *gérer* » ; gérer en ce sens que cela implique d'articuler une double dimension : « une dimension proprement économique plus pesante à intérieuriser davantage

dans les choix d'activités » avec une capacité de gestion de systèmes, au sens productif ou professionnels » telle la gestion d'aléas ; mais aussi gérer dans « des configurations nouvelles dans le cadre de gestions intersubjectives (équipe par exemple) et subjectives (gérer les contradictions, ses rapports avec autrui) » précise Y. Schwartz, (2000, p.297).

L'auteur fait en outre remarquer que travailler, c'est toujours « gérer des débats de normes articulés sur un monde de valeurs. L'individu étant au centre de l'activité est pris dans un débat de normes ». De ce fait, il doit arbitrer entre des prescriptions, c'est-à-dire des normes qui le précédent, et des normes qu'il doit se donner lui-même pour vivre son travail. La réalité avec ses imprévus lui impose des « renormalisations » (Schwartz, 1997, p.4).

On comprendra que le travail apparaît comme une énigme dans la mesure où ce n'est pas qu'un acte de production bien cerné, c'est aussi un moment de vie en partie renouvelé à chaque fois.

3.1.4. Justification de la démarche ergologique

Plusieurs raisons nous ont incité à opter pour cette approche dite ergologique.

Contrairement aux sciences positives, le premier intérêt de l'ergologie est qu'elle donne la priorité à « l'implication du chercheur dans l'expérimentation, et non à l'extériorité de l'observateur comme le font les sciences exactes, et en privilégiant le singulier » nous fait observer A. Dinvaut, (2011, p.155). Et ceci a l'avantage de nous rapprocher de l'enquête ethnographique, qui est une enquête de terrain. Elle permet d'observer aussi minutieusement le travail des enseignants, à travers leurs gestes, leurs contraintes mais aussi à travers les ressources qu'ils déploient pour faire face aux différentes situations de travail.

Par ailleurs, l'approche que nous avons choisie se justifie également du fait qu'elle admet que l'activité humaine soit « appréhendée non seulement au regard et à la confrontation des compétences et incompétences (savoirs disponibles et en veille), à leurs méthodes, procédés, approches, mais également eu égard aux savoirs non savants issus de l'expérience des activités humaines concrètes » (cité par I. Foucheourt-Dromard, 2017, p.148). Ce qui touche en partie à l'objet même de notre présente recherche.

D'autre part, nous savons que la démarche ergologique ne s'intéresse pas exclusivement au travail mais plus largement à l'activité humaine. Or, l'objet de notre recherche vise effectivement l'activité des enseignants, qui va au-delà d'un acte professionnel. Ainsi donc, comme le souligne I. Foucheourt-Dromard (2017), concevoir l'activité de l'homme au moyen de cette approche, « c'est reconnaître que rien ne peut être dit sur le travail sans tenir compte

des points de vue de ceux qui travaillent, de ceux qui ré-usinent les normes, les prescriptions » (p.134).

C'est en considérant alors les points de vue des enseignants que nous pensons pouvoir comprendre les processus de construction des savoirs et de leur identité, élaborée grâce aux « arbitrages, aux choix, aux destins à vivre ; somme toute, les retraitements des valeurs à l'épreuve de leur expérience » précise Y. Schwartz (1997, p.48).

3.1.5. Comprendre le schéma tripartite de l'enquête ergologique

L'enquête ergologique se fonde sur un schéma tripartite à savoir le repérage, l'ancrage et l'analyse de la gestion des écarts productifs ou « arbitrage ».

3.1.5.1. *Le repérage*

Le repérage décrit ce qui était imaginé à l'avance dans le travail, autrement dit : un schéma organisationnel sans faille, c'est-à-dire linéaire, théorique. Selon L. Durrive (2013), le repérage a pour but de mettre en évidence les conditions de l'action, les normes antécédentes pour, dans l'étape suivante, mettre davantage en visibilité l'activité du professionnel. Dans le repérage, « on énonce clairement, ce qui fait normes antécédentes dans notre travail, alors que précisément celles-ci prennent corps seulement dans nos renormalisations ». Autrement dit, dans le repérage, précise L. Durrive (2013), on « fait l'inventaire des composantes de la situation, à distance du moment à vivre ; c'est la « lettre » en quelque sorte par opposition à l'esprit de cette même situation » conclut-il (p.132).

3.1.5.2. *L'ancrage*

L'ancrage correspond à ce qui s'est effectivement passé dans le travail : ancré dans l'ici et maintenant. Selon L. Durrive (2013), l'étape de l'ancrage appréhende « l'esprit » de la situation au plus près des décisions à prendre. « L'esprit » désigne ici le moment réel du travail. Selon lui toujours, ce moment réel n'est pas neutre ; il est fortement investi par les valeurs prises dans un débat de normes.

Selon L. Durrive (2013) encore :

« Seul celui qui vit la situation peut en saisir les véritables enjeux qui s'en dégagent. Dans l'urgence de la décision à prendre, l'organisation joue bien sûr un grand rôle, mais elle ne fait pas tout –car c'est l'être d'activité qui gère les écarts avec le réel du travail. La tâche doit être, ici et maintenant, mise en œuvre dans la seule réalité qui soit, la réalité humaine –et

ceci pointe vers ce que nous appelons le service, au sens d'une obligation à l'égard d'autrui, d'un engagement de soi, d'un « usage de soi » par soi et en fonction des autres, qui va immanquablement donner une certaine allure à la tâche, une fois traduite en actes concrets » (p.134).

3.1.5.3. L'analyse des écarts productifs : l'arbitrage

Le troisième pôle appelé arbitrage est l'analyse de la gestion des écarts productifs au croisement du repérage et de l'ancrage. C'est là que la personne va expliciter ses débats de normes. « Il ne s'agit pas de passer de l'un à l'autre comme on tournerait une page, car l'activité est un va-et-vient entre norme et renormalisation », affirme L. Durrive (2013, p.138).

L'arbitrage de la personne qui travaille est forcément propre à chacun. Même si leurs choix sont identiques pour l'observateur, deux personnes qui font le même travail n'auront en réalité jamais exactement le même arbitrage dans l'intime, la même prise en compte de ce qui importe à leurs yeux.

Ce pôle de l'arbitrage permet donc de mieux faire ressortir la singularité des situations de travail.

CONCLUSION DU TROISIÈME CHAPITRE

Ce chapitre a tenté d'expliquer ce qui est à l'origine de notre questionnement. Si ce questionnement a été consolidé au fur et à mesure par le fruit de nos lectures et de notre formation universitaire, il tient d'abord son enracinement de notre expérience professionnelle qui nous a amené peu à peu à penser le travail et à nous interroger sur le travail de l'enseignant dans le contexte burkinabè.

Ainsi donc, nous avons fait le choix de la démarche ergologique afin de mieux rendre compte des points de vue des enseignants du privé catholique de Kaya au Burkina Faso, de ce qu'ils rencontrent dans la réalité et de ce qu'ils mobilisent comme ressources en situation de travail. Ce chapitre a permis de poser les jalons qui nous guideront tout au long de cette recherche. Il a aussi apporté des précisions sur les différents concepts, tels que : activité, débats de normes, normes antécédentes, point de vue, valeur. Ces concepts sont intimement liés au travail de l'enseignant et constituent l'objet de cette présente réflexion. Ce déroulement de concepts est rendu possible à partir du moment où l'on fait le constat qu'il est impossible et invivable de concevoir toute vie humaine comme pure application-exécution des normes antécédentes (Y. Schwartz et L. Durrive, 2009). Un constat qui trouve justement toute sa place aussi chez les enseignants du privé catholique burkinabè lorsque ces derniers sont en situation de travail.

CHAPITRE IV

APPORTS DES ÉTUDES SUR LA NOTION DE SAVOIRS D'EXPÉRIENCE ET DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

INTRODUCTION AU QUATRIÈME CHAPITRE

Les expressions « savoirs d'expérience » et « identité professionnelle » ne sont pas des expressions des plus explicites. Même si aujourd'hui, elles sont d'une forte actualité et fréquemment utilisées dans le vocabulaire des sciences sociales comme dans le langage courant, on note cependant que l'emploi de ces deux expressions demeure flou et leur usage est variable. Ce ne sont donc pas des expressions évidentes.

Il existe aujourd'hui un débat sur la question des savoirs. On parle de plus en plus de savoirs (savoirs savants, savoirs d'expérience), de connaissances (scientifiques, personnelles), de savoir-faire et de savoir-être, de potentiels et de talents (Durrive, L., 2019, p.237).

Notons qu'il y a une divergence sémantique qui traverse le monde scientifique à propos du « savoir ». Les pédagogues et les psychologues par exemple utilisent de préférence le terme « connaissance » pour parler de ce que le sujet produit dans son rapport au monde. La « connaissance » est ainsi le propre du sujet selon le didacticien P. Pastré. Le savoir quant à lui, serait l'objet distinct du sujet, un objet qui est reconnu comme soumis à la critique.

Inversement, en philosophie comme dans les sciences dites « dures », le savoir est plutôt du côté du sujet tandis que la connaissance est l'objet d'une démarche critique. C'est pourquoi Y. Schwartz (2000) parlera des savoirs enfouis dans l'activité.

De plus, beaucoup de chercheurs pensent aujourd'hui, qu'il n'existe qu'un seul savoir : le savoir scientifique ou savoir formel, codifié, objectivé. Pour eux, la seule chose qui gouverne l'action efficace, ce sont les savoirs officiellement reconnus ; les autres formes d'interprétation du monde ont seulement une valeur résiduelle. Ce sont des savoirs privés sans objectivité et qui n'intéressent personne d'autre que celui qui les produit. Ceci, à notre avis, n'est pas forcément fondé et c'est ce que nous cherchons précisément à approfondir.

Dans cette thèse en effet, nous soutenons l'idée qu'il existe deux formes de savoirs : l'un qui est débarrassé des points de vue, objectivé : le savoir scientifique, dont est issu le savoir que

l'enseignant transmet à ses élèves. Il s'agit d'un savoir qui est certes fondamental, mais il existe une autre forme de savoir directement issu de l'expérience humaine : un savoir, au sens subjectif, issu de « notre point de vue singulier sur le monde », de notre rapport au monde, de ce que nous comprenons du monde (L. Durrive, 2019, p.238). Ce savoir est « ce que le sujet maîtrise pour lui-même » et selon L. Durrive (2019), une prise que le sujet a sur le monde⁷⁷. Cependant ici nous devons souligner un point important : un savoir du sujet ne signifie pas qu'il ne regarde que lui, qu'il n'a pas d'autre valeur que subjective. Car le sujet (vivant humain) a un accès à la réalité que d'autres que lui n'ont pas. Seul celui qui assure la classe durant des heures sous un abri en pleine chaleur en zone subsaharienne, peut « savoir ce que c'est », « savoir comment interagir avec les élèves dans ces conditions ». Bien sûr, ce savoir est pris dans un point de vue, mais il s'agit de faire la part des choses en soumettant ce savoir subjectif à un dialogue critique, susceptible de faire reconnaître la part de connaissance de la réalité qu'il contient (à distinguer du point de vue subjectif).

Quand nous parlons de savoir d'expérience chez les enseignants, c'est parce qu'ils sont à la fois transmetteurs du savoir scientifique, mais aussi porteurs d'un savoir d'expérience qui, paradoxalement va faire d'eux de bons transmetteurs des savoirs scientifiques. Car ils sont capables alors d'exposer un contenu scientifique malgré tout : sous un abri et avec la chaleur ambiante, en sachant comment s'y prendre avec des classes en sureffectif, comment gérer l'attention des élèves et leur fatigue.

C'est pourquoi en évoquant la question des savoirs selon la démarche ergologique, nous cherchons à faire dialoguer ces deux formes de savoir ; c'est-à-dire que nous voulons surtout parler en réalité de l'être humain, de son rapport au monde et son rapport au milieu de vie en particulier. L'être humain, ayant un rapport au monde, va faire l'effort de comprendre ce monde et le rendre intelligible à ses yeux, pour lui. Non seulement contrôler un savoir nouveau mais le faire « sien ».

Il s'agit pour nous de parler de l'expérience de l'enseignant burkinabè, en mission pour diffuser le savoir scientifique dans son milieu de vie et de parler de son travail, de ce qu'il va constituer comme « savoir d'expérience⁷⁸ » dans l'exercice de sa profession.

⁷⁷ Selon L. Durrive (2019, p.239), dire que le sujet a une prise sur le monde, c'est parler d'une prise au sens très physique, car « on s'accroche à la vie dans l'expérience humaine ».

⁷⁸ Nous parlons ici d'un savoir au sens subjectif. L'instituteur par exemple construit des savoirs d'expérience lorsqu'il est en situation de travail ; mais en même temps, il est un professionnel des savoirs, puisqu'il va transmettre des savoirs objectifs : les sciences naturelles, l'histoire ou la géographie, les langues...

Alors, qu'est-ce qui justifie de parler d'un « savoir d'expérience » ? Au nom de quoi peut-on parler de ce savoir d'un autre type et où trouve-t-il son fondement ? Quels sont les enjeux pour l'enseignement ? Que désigne-t-on précisément par l'expression « savoir d'expérience » et en quoi cela nous intéresse-t-il ? Tel sera le fil conducteur de notre enquête.

Outre la polémique autour des savoirs, il y a également un débat sur la question de l'identité qui constitue aussi une préoccupation centrale pour nous dans cette recherche.

Selon C. Dubar (1998), l'identité, c'est ce qui nous rassemble et ce qui nous différencie les uns les autres. L'identité contient donc un paradoxe : elle recouvre à la fois le même et le différent. Ce qui rassemble les enseignants du privé catholique est ce qui les distingue des autres enseignants (de la fonction publique), mais ce qui les rapproche tous en tant qu'enseignants est aussi ce qui les différencie de leurs concitoyens non-enseignants.

Nous faisons de la question de l'identité professionnelle, une préoccupation majeure de notre étude car elle constitue un enjeu spécifique pour l'enseignant du Burkina Faso, non seulement à cause de la place que celui-ci occupe dans le développement de la communauté du village, mais encore, parce qu'il est considéré comme personne ressource et garant de l'avenir des enfants.

Plus encore : reconnaître une identité enseignante, c'est reconnaître, selon la démarche ergologique, que les savoirs tout seuls ne fonctionnent pas : il faut qu'ils soient supportés par des valeurs. L'être humain est un être de valorisation et il ne peut pas s'approprier l'objet « savoir » autrement qu'en lui accordant de la valeur (au sens fort : pas seulement contrôler mais aussi investir symboliquement, faire sien). Nul n'apprend sur le mode neutre, comme a pu le montrer Canguilhem (1966).

Et la valeur partagée, c'est ce qui va faire l'identité de quelqu'un, l'identité qu'il partage avec un collectif, l'identité que Dubar (1998) qualifie « de ce qu'il a de plus précieux, qui n'est pas donnée une fois pour toutes, mais qui se construit et doit se reconstruire tout au long de la vie » (p.5). L'identité est donc une négociation permanente entre les autres et un « moi ». C'est un jeu constant de références et de préférences, de manières de faire privilégiées ou écartées (à travers lesquelles on se reconnaît ou non), de normes et de renormalisations : des renormalisations, pas seulement en termes de savoirs mais aussi en termes de valeurs.

Nous faisons ici de l'identité une préoccupation, car nous savons qu'une personne qui agit va arbitrer sans arrêt, sa vie durant. Et en arbitrant, la personne s'affirme dans ses choix. D'où ces questions : qu'est-ce qui va guider l'enseignant burkinabè dans son action ? Qu'est-ce qui va

dicter ses choix et ses préférences ? D'où vient son efficacité dans son engagement ? Autrement dit, quelles sont ses raisons d'agir ?

Partant de ce constat d'omniprésence des choix et considérant, à la lumière de Dubar (1998) que l'identité humaine doit se construire et même se reconstruire tout au long de la vie, nous nous demandons comment s'opère cette construction chez les enseignants des écoles privées catholiques de Kaya au Burkina Faso. Sur quoi repose-t-elle et en quoi peut-elle participer à la qualité du travail ? Sur quels faits les enseignants s'appuient-ils *a priori* ? Quels faits pourraient contribuer à façonner l'identité des enseignants ? Quel rôle joue la pratique (l'activité) dans la construction de l'identité professionnelle ? Autant de questions de premier plan qui méritent d'être considérées.

Nous voulons dans ce quatrième chapitre nous inspirer des travaux de plusieurs universitaires dont le centre d'intérêt est l'étude des professionnels sous l'angle du travail et des points de vue. Nous comprenons grâce à eux que c'est dans la pratique concrète de son métier que le professionnel construit son savoir et son identité ; d'où l'importance pour nous d'aborder ces concepts de savoir d'expérience et d'identité professionnelle en lien avec les situations concrètes de travail des enseignants et aussi en lien avec la notion de représentation⁷⁹, parce que selon Y. Simard (2005), « tout savoir d'expérience est intimement lié à un changement de représentation » (p.543).

Notre étude s'articulera autour de deux (2) principaux axes :

- 1-Dans un premier axe, nous poserons les fondements épistémologiques de la notion de savoirs d'expérience et prendrons en compte ses autres acceptations ainsi que ses implications.
- 2-Dans un deuxième axe, nous rendrons compte des différentes études portant sur la notion de l'identité professionnelle de même que leurs implications chez les professionnels de l'enseignement.

⁷⁹ Selon Y. Simard (2005 : 543-544), la notion de représentation est centrale parmi les nombreux concepts reliés aux savoirs d'expérience. Elle revêt plusieurs appellations parmi lesquelles, les théories personnelles dans les pratiques professionnelles, la connaissance individuelle enfermée dans les façons originales et implicites de penser de l'individu, le sens accordé à une situation donnée, les postulats ou façons de voir la réalité du travail...La représentation dont il est question s'apparente aussi aux réalités de gestion des ressources humaines, des organisations.

1. Fondements épistémologiques de la notion de savoirs d'expérience

Dans le panorama des recherches actuelles, on note une prolifération de définitions autour du concept des savoirs d'expérience ; ce qui nous oblige à faire des choix conceptuels. Rappelons-le, il ne s'agit pas pour nous d'aborder la question de façon très générale. Dans cette recherche, nous cherchons plutôt à explorer le concept à partir de l'activité des enseignants.

Nous voulons apprêhender le savoir d'expérience à partir de l'activité humaine, c'est-à-dire mettre l'être humain au cœur de l'activité, en considérant ce qu'il y a de singulier dans son histoire personnelle productrice de savoirs.

1.1. Définition étymologique

« Savoirs experts », « savoirs expérientiels » (ou d'expérience) : les dénominations pour désigner la notion de « savoir d'expérience », bien que diverses, ont une étymologie commune. Ils sont dérivés du terme latin *experiri* qui signifie « éprouver ». Cette notion a pu donner lieu au terme d'« expert » entendu comme « adroit », celui qui a fait ses preuves (Karazivan *et al.*, 2014).

Du latin *experiri*, le radical est *periri* que l'on retrouve dans *periculum*, péril, danger. La racine indo-européenne est *-per* à laquelle se rattachent l'idée « d'essai », de « tentative » et, secondairement, celle d'« épreuve ».

Cette évolution terminologique va de pair avec des courants de pensée différents qui abordent la notion de savoirs d'expérience : les théories de l'apprentissage, la recherche-action.... A chaque courant de pensée correspondent les caractéristiques de ce qu'est le savoir d'expérience. Partant des considérations susmentionnées, le savoir d'expérience proviendrait d'une « épreuve »⁸⁰ et peut ainsi renvoyer à des savoirs incarnés, tirés de l'expérience personnelle, du vécu personnel.

A la différence de tout autre savoir qui peut être construit « sur un tableau noir », le savoir d'expérience, lui, apparaît dans ces considérations comme un savoir que le professionnel a vécu personnellement, parce qu'il « s'est cogné»⁸¹ à la réalité » et qu'il veut sortir la tête de l'eau parce qu'il est en train de couler. Et dans une telle situation, il va lutter pour s'en sortir parce qu'il est confronté à un problème de survie. D'où l'importance de la notion d'épreuve.

⁸⁰ Nous entendons par épreuve, une situation de contrainte qui oblige le sujet à trouver une solution.

⁸¹ Nous employons cette expression pour évoquer une situation où la personne se « heurte violemment à la réalité ». C'est bien le cas des enseignants du privé catholique de Kaya qui doivent faire face à la réalité quotidienne dans les situations de travail.

1.1.1. Nature, objets et sources du savoir d'expérience

Parmi les auteurs qui ont réfléchi sur le concept de « savoir d'expérience » en lien avec le travail enseignant, nous retenons ici, M. Tardif, C. Lessard et L. Lahaye (1990) pour lesquels, les savoirs d'expérience auraient trois objets :

« Ils portent sur les interactions que les enseignants entretiennent et développent avec les autres personnes dans le champ de leur pratique, sur les diverses obligations et normes auxquelles doit se plier leur tâche et sur l'institution comme milieu organisé et composé de fonctions diversifiées » (p. 893).

On retrouve aussi l'expression « savoir d'expérience » dans l'ouvrage collectif, *Les savoirs d'action* de J.-M., Barbier. En se référant à Barbier, J. Chocat (2009) affirme que :

« Les savoirs dits d'expérience ou issus de l'expérience ou savoirs empiriques sont censés avoir été produits à l'occasion de pratiques de transformation du monde, ou plus exactement de démarches mentales et discursives accompagnant les pratiques de transformation du monde. Mais aussi que leur argumentation est fondée essentiellement sur le fait qu'ils auraient été expérimentés » (p.4).

L'auteur précise que les savoirs d'expérience renvoient à

« des énoncés propositionnels associés de façon relativement stable à des représentations sur le monde et sa transformation, faisant l'objet d'une reconnaissance sociale et d'un contrôle se situant dans le registre de la validité et considérés comme susceptibles d'être investis dans des activités de pensée, de communication ou de transformation de l'environnement » (*ibid.*).

M. Tardif et C. Lessard (2004) évoquent principalement trois sources d'où proviendraient les savoirs d'expérience :

- la première source est liée au vécu et à l'expérience antérieure et actuelle⁸² ;
- la deuxième source, est liée à la pratique quotidienne⁸³ ;
- la troisième source correspond à l'expérience des pairs ou à l'expérience acquise en travaillant avec les autres membres⁸⁴.

De ces considérations se dégage clairement l'idée selon laquelle la construction des savoirs d'expérience s'opère en lien avec l'activité ou la pratique mais aussi dans les interactions entre les individus.

⁸² Il s'agit entre autres de l'expérience familiale, scolaire ou de l'expérience de soi actuelle.

⁸³ En ce qui concerne l'enseignement, la pratique comprend le rapport aux situations d'enseignement, à la gestion et à la conduite de la classe...

⁸⁴ Il s'agit de l'expérience acquise auprès des collègues, lors des formations reçues.

1.1.2. Deux grandes tendances pour désigner les savoirs d'expérience

Le « savoir d'expérience » est un thème à la fois omniprésent et dispersé dans la littérature de recherche en éducation. Les développements récents de la recherche laissent percevoir deux tendances à propos du concept de savoir d'expérience.

-La première tendance est celle des sciences de l'éducation. Selon M. Tardif et C. Lessard (2004), elle s'intéresse à l'activité enseignante et affirme qu'il y a plusieurs conceptions du savoir. Ces conceptions du savoir « s'appuient sur un modèle de l'acteur qu'elles dotent d'une rationalité définie comme un répertoire de compétences pensées en termes quasi exclusifs de connaissances cognitives [...]. Ce qui donne une vision technologique et scientifique de l'enseignement. Dans ce cas, l'enseignant semble conçu comme une sorte de savant à qui on greffe une sensibilité (les fameuses « motivations » et les intérêts), ainsi que des valeurs et des attitudes » (p.396).

-La deuxième tendance est celle des approches dites ethnographiques et qualitatives. Contrairement à la vision cognitiviste, cette tendance cherche à tout transformer en savoir ou en connaissance. Dans cet esprit, « tout devient connaissance, savoir : les habitudes, les émotions, l'intuition, les manières de faire (le fameux savoir-faire), les manières d'être [...], les opinions, les idéologies, le sens commun, toutes les règles et les normes, n'importe quelle représentation quotidienne... » (*ibid.*).

Face à ces deux tendances, comment peut-on définir le « savoir d'expérience » sans verser, « d'un côté, dans une vision technoscientifique de l'enseignement et, de l'autre, dans une vision qui transforme tout en savoir » se demandent M. Tardif et C. Lessard (2004, p.396)?

Par ailleurs, la notion de savoir d'expérience vient questionner la « nature » de même que les limites de ce qu'il convient d'appeler « le savoir » dans le domaine de l'analyse du travail de l'enseignant.

Dans cette recherche (rappelons-le encore), nous nous proposons d'explorer la notion du savoir d'expérience en lien avec l'activité (ou la pratique) de l'enseignant, car, comme l'affirment M. Tardif et C. Lessard (2004), « l'activité est à nos yeux la source privilégiée pour produire le savoir, ne se limitant pas à la simple maîtrise cognitive et instrumentale de la tâche mais couvrant bien d'autres aspects liés à la socialisation, au métier et au vécu professionnel, c'est-à-dire à l'expérience » (p.375).

Autrement dit, la notion de savoir d'expérience, comme nous l'entendons dans cette recherche, doit être abordée en lien avec la pratique et le vécu du professionnel. Comment alors définir le

savoir d'expérience et l'appréhender en lien avec le travail des enseignants ? Quelle est son utilité dans la pratique et que représente-t-il ? C'est ce que nous allons voir à présent.

1.1.3. L'utilité du savoir d'expérience

A. Dolbec (1989) aborde la question du savoir d'expérience en mettant en relief son intérêt et son utilité. Selon lui, le savoir d'expérience « est reconnu comme valable parce qu'il fonctionne dans des situations pratiques. [...] Parce que le savoir d'expérience « marche », parce qu'il donne des résultats concrets, il n'y a pas de raison de le changer, même à la lumière d'idées ou de pratiques différentes » (p. 3).

Cette même idée est reprise par D. A. Schön (1994). Mais ce dernier préfère le terme de « savoir professionnel » contrairement à Tardif, Lessard et Lahaye (1990) qui eux, utilisent plutôt l'expression « savoir d'expérience ». Schön (1994) explique que le professionnel doit intervenir au niveau de relations interpersonnelles et de questions qualitatives, ce qui le conduit à baser ses interventions sur l'intuition puisque l'à-propos de ses interventions est souvent le facteur le plus important pour déterminer leur efficacité (cité par Saint Gelais, J.P. 1997, p.8).

J. Chocat (2009) sur la même lancée, définit le savoir d'expérience en mettant en exergue son utilité. S'il préfère le désigner comme un « savoir professionnel », il affirme que ce savoir est pourtant nécessaire, parce qu'il permet de proposer des parcours individualisés en répondant à des problématiques singulières ; selon lui, prendre en compte le savoir d'expérience « permet d'une part de mieux appréhender le sens de l'activité professionnelle et amène à cibler les savoirs à enseigner et d'autre part, d'engager un processus de changement et de construction professionnelle » (pp. 1-2). Pour sa part, le savoir d'expérience constitue d'abord un pilier de la réflexion au niveau cognitif. Ensuite, il génère de l'émotion qui facilite l'apprentissage et la mise en mémoire au niveau affectif. Enfin, il engendre une dynamique de construction d'une identité professionnelle. Son exploitation, dit-il, « permet d'articuler pratique et théorie, dans les dimensions de complémentarité ou de différence et renforce l'identité du formateur » (*ibid.*, p.2).

L'utilité des savoirs d'expérience est aussi réaffirmée selon les résultats d'une enquête menée auprès des formateurs en soins infirmiers sous la direction de J. Chocat (2009). Selon ce chercheur, 87% d'entre eux jugent essentielle et très importante la place à accorder au savoir d'expérience et ce, pour plusieurs raisons, essentiellement dans la formation initiale (p.2).

Partant de ces considérations, il apparaît d'une part, que le savoir d'expérience a une importance capitale à cause de son utilité au travail. Et d'autre part, il est reconnu comme tel parce qu'il peut servir dans la formation et dans l'apprentissage.

1.1.4. Le savoir d'expérience a une dimension sociale

Selon plusieurs auteurs, le savoir d'expérience comporte une dimension sociale. Pour J. Chocat (2009), le savoir d'expérience est un savoir qui est reconnu et qui est partagé au sein d'un milieu professionnel. De ce fait, il apparaît comme « une forme de registre professionnel, une grille de lecture, d'analyse et d'action. Il est appréhendé comme un énoncé, un savoir *sur...* et indexé d'un jugement de valeur, d'une reconnaissance, qu'une qualification sociale » (pp.4-5).

Pour cet auteur encore, est considéré comme « savoir d'expérience », le savoir « reçu, intégré, évalué, jugé ou pas pertinent et resitué dans un contexte » par le sujet lui-même (p.5).

Il « est social par sa nature, son partage, sa reconnaissance, sa valeur et individualisé par son intégration, sa reconstruction et sa restitution. Il est porteur de sens pour le sujet qui l'exprime et a un degré de pertinence pour lui », conclut J. Chocat (*ibid.*).

S. Desgagné (1995) lui, s'est penché plus particulièrement sur le savoir enseignant à l'entrée de la profession. Il conçoit le concept de savoir d'expérience comme ce qui permet d'évoquer la cohérence d'action des enseignants. Selon lui, le savoir d'expérience est développé en lien avec les problèmes rencontrés (p.90).

Au travers de ces définitions, on appréhende la dynamique sociale du savoir. Selon le point de vue à partir duquel on se positionne, d'une part le savoir d'expérience se construit dans l'activité ; d'autre part, il s'inspire du vécu personnel et professionnel et il est indexé à un jugement de valeur.

1.2. Savoir et expérience : entre complémentarités et antagonismes

La relation entre savoir et expérience ne va pas de soi. Ce sont des termes fréquemment utilisés mais les réunir en une seule expression (« savoir d'expérience ») complexifie leur approche.

1.2.1. La notion de savoir

1.2.1.1. Savoir ou savoirs : quelles distinctions ?

Les typologies et les terminologies prolifèrent, mais, comme le note Raymond (1993), elles ne nous aident pas toujours à saisir la nature même des savoirs. Avant de les distinguer en fonction

de leur source, de leur statut, de leur légitimité, de leur degré de partage, de leur mode de validation, de leur caractère privé ou public, de leur mode de codification, de leur degré d'explicitation, de leur efficacité ou de tout autre critère, il nous paraît important de répondre à la question suivante : *qu'est-ce qu'un savoir ?*

Selon le *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* (CNRTL), le savoir désigne « un ensemble des connaissances d'une personne ou d'une collectivité, acquises par l'étude, par l'observation, par l'apprentissage et/ou par l'expérience, [ou] un ensemble de connaissances acquises, d'expériences vécues dans un domaine, dans une discipline, dans une science, dans une profession ». Il s'agit dans tous les cas de *représentations du réel*.

La notion de « savoir » désigne selon J.-M. Barbier (1996), « un ensemble d'énoncés valorisés socialement pour leur référence à la « vérité ».

Pour J. Chocat (2009, p.5), il n'existe pas qu'un seul savoir, mais bien, plusieurs types de savoirs parmi lesquels :

- le savoir d'action : celui-ci guide le processus de l'activité ;
- le savoir d'expérience issu d'une expérience vécue et qui a interrogé le sujet ;
- le savoir lié à l'expérience au sens de développement d'une expertise ;
- les savoirs savants ou savoirs appris dans les universités ou dans les hautes écoles ;
- les savoirs construits, au gré de l'expérience.

Sur le plan logique, quand on parle de « savoir », a priori, on le voit rattaché à l'école. Dans ce cas, le « savoir » semble explicite, formalisé, communicable, collectif et valorisé sous l'angle de la vérité objective, comme l'a défini plus haut Barbier (1996).

1.2.1.2. *Le savoir comme ressource*

S'interroger sur les savoirs pousse indéniablement à se poser cette question fondamentale : d'où viennent les savoirs d'expérience ? La réponse serait qu'ils viennent de l'activité. En effet, à l'opposé de la vision mythique partagée par beaucoup de gens selon laquelle les savoirs circuleraient dans l'expérience et qu'il suffirait tout simplement de les « cueillir » au bon moment, l'ergologie elle, considère le savoir comme issu de la relation qu'une personne entretient avec le monde qui l'entoure. Dans la perspective de G. Canguilhem, le savoir est au cœur de « *la relation homme-milieu* ».

De ce fait, le savoir serait le lien mais aussi la prise qu'un être humain peut avoir avec son milieu. Pour une part, c'est la prise qu'il a sur le monde, grâce à son expérience personnelle.

Prenons en considération cet exemple : les premiers hommes, en découvrant comment maîtriser le feu, ont possédé un savoir parce que c'était pour eux un des premiers moyens de survie. Le savoir dans ce cas-là, d'un point de vue élémentaire par rapport à l'existence humaine, serait alors la manière d'anticiper une situation, quelque chose qui risque de revenir. Le savoir est donc ici la manière de répondre à un problème par anticipation, de s'armer conceptuellement avant d'affronter l'incertitude.

Nous savons par exemple que lorsqu'une personne a vécu longtemps dans un certain milieu, elle sait énormément de choses pour se débrouiller dans ce milieu-là ; parce qu'elle a dû surmonter des épreuves, mais aussi pour une part, parce qu'elle a reçu ce savoir de ce milieu. Dans tous les cas, le savoir est, selon L. Durrive « une ressource, c'est-à-dire une solution face à un obstacle, face à un problème⁸⁵ ». Le problème dont il est question ici n'est pas forcément une difficulté en tant que telle, mais « quelque chose qui se dresse devant moi, qui fait contrainte pour moi, que je dois prendre en compte et qui va m'obliger à mobiliser une ressource » (*Ibid.*). Cette ressource n'est ici rien d'autre qu'un savoir.

Dans notre recherche, nous nous interrogeons pour découvrir ce que l'enseignant peut avoir comme ressources pour faire face à la situation qui va se présenter à lui, une situation jamais standardisée. Autrement dit, de quelles ressources peut-il encore disposer dans sa besace pour surmonter un obstacle et poursuivre son travail ?

1.2.1.3. Aux frontières entre savoirs et connaissances

Comme nous l'avons vu plus haut, la notion même de savoir fait l'objet d'approches tout aussi diverses. Selon Ph. Perrenoud (1999), « les uns opposent les savoirs aux connaissances, alors que pour d'autres ces expressions sont interchangeables. Certains nomment ‘savoir’ tout ce qu'un être humain peut apprendre, alors que d'autres opposent les savoirs aux savoir-faire, voire au savoir-être ; les connaissances aux ‘connaissances-en acte’ ou aux schèmes de pensée et d'action dans la mouvance piagétienne » (p.14)

Il serait vain d'espérer s'appuyer sur une définition commune. Car, selon ce même auteur, « savoirs et connaissances sont des représentations organisées du réel, qui utilisent des concepts ou des images mentales pour décrire, éventuellement expliquer, parfois anticiper ou contrôler, de façon plus ou moins formalisée et structurée, des phénomènes, des états, des processus, des

⁸⁵ Séminaire doctoral à Strasbourg 26 avril 2017.

mécanismes observés dans la réalité ou inférés à partir d'observables. Certains savoirs paraissent plus descriptifs, d'autres plus explicatifs » (*ibid.*).

De plus selon lui, les savoirs sont étroitement connectés à une pragmatique : ce sont les représentations du monde qui prétendent orienter l'action. Il reste à se demander comment les savoirs sont investis dans l'action. La notion de compétence, loin de tourner le dos aux savoirs, permet de comprendre leur mise en œuvre (Perrenoud, 1999, p.15).

Eu égard à ces considérations, une question se pose : faut-il opposer savoirs et connaissances, ou savoirs endogènes et savoirs exogènes ?

Chez les professionnels de façon générale, on peut distinguer deux grands groupes de savoirs qu'ils mettent en pratique. D'une part, il y a les savoirs qu'ils puisent dans leur vie personnelle. D'autre part, il y a les savoirs qu'ils reçoivent au cours de la formation à un métier d'où découlent un certain nombre de valeurs.

Ceux et celles qui enseignent par exemple, ont des connaissances qui ne relèvent ni de la science ni de la technologie, mais plutôt de tâtonnements successifs au cours des pratiques professionnelles. Ces pratiques sont déterminées au sens où elles sont orientées par l'institution scolaire, par les conditions de travail, ainsi que par le contexte des interactions dans la classe.

Peut-on les opposer ou doit-on plutôt voir leur complémentarité ?

Chez les enseignants en particulier, le savoir provient des « choses⁸⁶ qu'ils ont apprises seules ou entre collègues ou héritées de la famille ou même encore venu de l'institution scolaire. C'est en quelque sorte « des manières de faire », parfois des « recettes » qu'on leur a données dans les institutions de formation ou bien, des « manières de faire » qu'ils se sont forgées eux-mêmes au contact de la réalité du terrain ou qu'ils se sont appropriées en les reproduisant. Cela représente, dans tous les cas, des ressources, c'est-à-dire des solutions pour faire face aux situations rencontrées.

Comme on le voit à travers ces essais de définition, les distinctions des concepts tels que « savoir », « savoir-faire » ou « connaissances » ne sont pas toujours éclairantes. En analyse de l'activité, ce qui est pertinent, c'est la capacité à prendre des décisions en situation, à faire des arbitrages en fonction de ces « conjonctures » jamais répétées à l'identique. C'est cette approche qui nous intéresse et que nous retenons dans cette recherche.

⁸⁶ Par « choses » (terme volontairement énigmatique), nous désignons les méthodes, les manières de s'y prendre, les astuces apprises sur le tas, dans les échanges ou dans les expériences partagées entre les enseignants.

1.2.2. Qu'est-ce que l'expérience ?

1.2.2.1. *L'expérience : une notion polysémique*

Le concept d'expérience est également polysémique et varie selon les champs disciplinaires. Comme l'écrit A. Mouchet (2016, p.46), il existe deux facettes complémentaires de l'expérience chez les auteurs en philosophie (Dewey, 2011) et en didactique professionnelle (Rogalski et Leplat, 2011 ; Mayen, 2013) : « d'une part des vécus particuliers ou expériences épisodiques, issues de situations singulières considérées dans leur totalité et leur particularité ; d'autre part des expériences sédimentées qui résultent de la répétition et de la transposition d'une même activité, avec réorganisation et adaptation des anciennes expériences » (*ibid.*, p.47).

Ces vécus particuliers ou expériences épisodiques peuvent être opportuns pour capitaliser des connaissances, des savoir-faire.

L'expérience a aussi un lien avec le contexte, d'où son caractère social, culturel et historique. Citant Biache et Gal-Petitfaux (2012), A. Mouchet affirme que « la perspective phénoménologique s'intéresse aussi à la dimension temporelle de l'expérience considérant celle-ci comme un rapport dynamique du sujet au monde » (*ibid.*, p.48).

S'inspirant aussi des travaux de Dupuis (2002), A. Mouchet (2016) écrit que toute expérience a une dimension d'altérité. Selon lui, il est donc possible de considérer « l'expérience partagée comme un ensemble d'éléments tels que les normes et valeurs, les croyances, les attitudes, les savoirs, le référentiel commun qui permettent aux sujets d'un même groupe de vivre une même situation, avec une interprétation en partie commune des signes » (*ibid.*, p.47).

De ces définitions, nous retenons qu'il y a une relation dynamique entre les notions d'activité, de vécu et d'expérience : le vécu est inhérent à l'activité déployée par un sujet, mais il nécessite un travail pour être transformé en expérience. Ainsi, l'expérience est une « manière d'agir » et elle est décrite comme des « compétences incorporées », une construction dans l'histoire du sujet.

1.2.2.2. *L'expérience, comme 'une trame historique'*

Il est très difficile et peut-être vain de vouloir proposer une définition précise et synthétique du concept d'expérience tant la prolifération sémantique est grande parmi les recherches consacrées à la connaissance professionnelle.

Selon A. Mouchet (2016), l'expérience est marquée par les contingences situationnelles. Elle a aussi « une trame historique, au sens où son déroulement peut s'inscrire dans une histoire de vie : les expériences vécues à un moment donné participent à la genèse des expériences et des événements actuels et futurs, ainsi qu'à l'interprétation des événements passés. Elle est propre à chacun et ne se transmet pas ; ce qui se transmet, ce sont plutôt les savoirs et savoir-faire qui se sont construits pour partie par l'expérience » (pp.48-49).

Sur le plan logique, l'expérience est davantage rattachée au travail et semble plus implicite, subjective, incommunicable en tant que telle. Elle est surtout valorisée sous l'angle de la performance. De nombreux travaux de recherche vont effectivement dans ce sens. C'est le cas de Vygotski (1997), Piaget (1997), Clot et Prot (2003) ou des travaux de sociologie qui le confirment, tels que ceux de Brannigan (1996) et Bourdieu (2001) (cité par T. Dumet, 2012, p.16).

A. Mouchet (2016, pp.49-50) en soulignant les relations dynamiques qui existent entre les notions d'activité, du vécu et de l'expérience, s'appuie sur les travaux de Barbier et Thievenaz (2013), et affirme que « l'expérience a pour caractéristiques d'être multi-facettes ; qu'elle n'est pas une entité uniforme, qu'elle est à la fois indissociablement vécue, activité mentale et activité discursive ». Puis, il conclut en précisant que, toujours selon Barbier et Thievenaz (2013), « ce qui est communément appelé « expérience », dans la langue française, peut recouvrir en fait trois types d'espaces psychiques/sociaux différents et complémentaires » :

-Le *vécu* de l'activité, impliquant le rapport direct qu'un sujet entretient avec l'environnement physique et social dans lequel il agit, au moment où il agit : préréfléchi, monde perçu, interactions réelles, réel vécu, réalité historico-empirique (...).

-Les représentations « pour soi » qu'un sujet se fait de son activité en situation, de lui-même dans son activité, et de l'environnement en rapport avec son activité. Ces représentations sont solidaires et toujours en transformation. C'est de cet espace que relève l'expérience, définie comme suit : *l'expérience, c'est ce que les sujets font de ce qui leur advient* (...).

-La communication sur l'expérience, impliquant le rapport qu'un sujet entretient avec d'autres sujets à propos de son activité : compte rendu, récit, histoire, narration : *C'est ce que les sujets disent de ce qui leur advient*.

1.2.2.3. L'expérience comme support de développement des compétences

A force de répéter les mêmes gestes, les enseignants interrogés par Y. Baunay *et al.* (2010), sont conscients d'avoir acquis des savoirs et des savoir-faire extrêmement importants qu'ils mobilisent en permanence dans leur activité. Selon les enquêteurs, ces savoirs sont souvent

« construits sur le tas, quelquefois au contact de collègues lors des toutes premières années d'intégration dans le métier » (pp.26-27). Ces savoirs sont très diversifiés et portent sur « le rapport au métier et ses caractéristiques multifonctionnelles, les méthodes d'apprentissage, la manière d'appréhender les élèves, les programmes, l'évaluation des difficultés des élèves, la gestion d'une journée, la mise en confiance des parents, le diagnostic précoce de problèmes chez les élèves » (*ibid.*, pp. 27-28).

1.3. Vers une définition du « savoir d'expérience » ?

1.3.1. Savoir d'expérience et savoir théorique

Le réformateur et pédagogue allemand G. Kerschensteiner⁸⁷ fait d'abord une distinction entre deux types de savoirs : le savoir d'expérience et le savoir théorique. Selon G. Artaud (1981), ce réformateur reproche ensuite à l'école de vouloir remplacer le « savoir d'expérience » par un « savoir livresque qui demeure étranger à l'élève et sans prise sur sa personnalité en croissance » (p.138).

Pour ce même auteur, le savoir d'expérience « est donc ce savoir que l'apprenant possède déjà sur l'objet de connaissance avant même qu'il ne soit exposé à cet ensemble de connaissances théoriques sur le même objet qui ont été structurées dans un programme. Ce savoir est déjà porteur d'une série de représentations élaborées à partir des réactions affectives de l'individu en contact direct avec la réalité, de ses premières perceptions du monde environnant, des informations multiples et diffuses qui l'ont déjà assailli et de tous les modèles de la culture qui l'a imprégné » (G. Artaud, 1981, p.139).

Ce savoir tel que défini ici est porteur d'intuitions, mais aussi « de toute la richesse des questions demeurées sans réponse que l'individu s'est posées au contact de la réalité et qui constituent l'élément moteur de son processus d'acquisition du savoir » poursuit G. Artaud (*ibid*). C'est donc un ensemble de savoirs adossé à des représentations sociales, culturelles, humaines...

Le savoir théorique poursuit-il, « répond au besoin de comprendre, en établissant des relations de cause à effet. Il permet ainsi d'accéder à une vision panoramique de la réalité qui conduit l'individu à prendre du recul par rapport à son expérience » (p.139).

⁸⁷ Georg Kerschensteiner (1854-1932) fut un disciple du philosophe Dewey. Il fut le fondateur d'une pédagogie qui met en valeur l'intelligence pratique. De ce fait, il lutta contre l'intellectualisme. Il fut également le fondateur d'une pédagogie orientée vers le travail et la réussite professionnelle.

Par ailleurs, Artaud (1981) prend soin de préciser que ces deux savoirs (d'expérience et théorique) ne s'opposent pas. Ils sont au contraire, complémentaires. Si le savoir théorique apporte au savoir d'expérience la structure indispensable à l'organisation des connaissances acquises, le savoir d'expérience « interroge sans cesse le savoir déjà construit et l'oblige à se remanier en intégrant les données d'une expérience qu'il a tendance à rejeter en se durcissant dans une structure qui se veut invulnérable » (p.143).

Cela signifie qu'il n'y a pas un savoir achevé au vrai sens du terme, ni de connaissance complète qu'un individu possède et qu'il transmet.

1.3.2. Savoir d'expérience comme savoir enseignant

Tardif, Lessard et Lahaye (1990, p.890) inscrivent le savoir d'expérience dans la sphère du savoir enseignant. Selon eux, le savoir enseignant est hétérogène, pluriel et s'inscrit dans trois champs de savoirs :

- d'abord les champs intégrés à l'université sous forme de disciplines officielles (mathématiques, géographie, histoire...), aussi appelés *savoirs disciplinaires* ;
- ensuite les *savoirs de formation professionnelle* transmis par les facultés des sciences de l'éducation (ou les écoles normales d'autrefois) et destinés à la formation des enseignants ;
- enfin, les *savoirs actualisés* ou *acquis* (ou requis) dans la pratique du métier, appelés aussi *savoirs d'expérience*.

Selon Tardif *et al.* (1990), ces savoirs dits d'expérience ne proviennent pas des institutions de formation. Ils ne sont pas non plus systématisés dans le cadre de doctrines ou de théories. Au contraire, ils sont des savoirs pratiques (et non de la pratique) et forment un ensemble de représentations à partir desquelles les enseignants interprètent, comprennent et orientent leur métier et leur pratique quotidienne. Ils constituent, pourrait-on dire, la culture enseignante en action (p. 892).

A ces trois savoirs, viennent s'ajouter deux autres : les savoirs curriculaires (connaissance du programme) et culturels (culture générale) complétant la liste à cinq grands types de savoirs dont parle Gauthier (1993, p.198).

S'appuyant sur les connaissances des enseignants, Tardif et Lessard (2004) considèrent le savoir d'expérience comme :

- « un savoir mobilisé, façonné, acquis à travers l'accomplissement des tâches ...
- un savoir pratique, dans le sens où son utilisation est fonction des problèmes et des situations du travail.

- un savoir interactif, mobilisé et façonné dans le cadre d'interactions entre l'enseignant et les autres acteurs éducatifs.
- un savoir hétérogène, puisqu'il mobilise des connaissances et des savoir-faire différents, acquis à partir de sources diverses, dans des lieux variés, à des moments différents : histoire de vie, carrière, expérience du métier.
- un savoir qui porte la marque du travailleur.
- un savoir existentiel puisque lié non seulement à l'expérience du travail, mais aussi à l'histoire de vie de l'enseignant, à ce qu'il a été et à ce qu'il est, dans le sens où il est incorporé au vécu même de l'enseignant, à son identité, à son agir, à ses façons d'être.
- un savoir temporel, évolutif et dynamique
- un savoir social et construit par l'acteur en interaction avec diverses sources sociales de connaissances, de compétences, de savoir-enseigner provenant de la culture environnante, de l'organisation scolaire, des acteurs éducatifs, des universités » (pp.402-403), etc.

En prenant en compte toutes ces considérations, il apparaît, avec Lengowski, V. *et al.* (2016), que « les savoirs d'expérience se construisent au cours de la vie professionnelle et correspondent notamment à un ensemble de manières d'être, de penser, de faire face à une situation de travail et qu'ils permettent aux professionnels de faire face aux aléas et d'agir efficacement en fonction des situations rencontrées » (p.6).

1.3.3. Le savoir d'expérience comme expérience humaine

Selon G. Le Blanc (1998), Canguilhem a analysé la vie dans la relation de la maladie à la santé et a conclu que la maladie n'est pas à considérer au premier chef à partir d'une question ou d'une conceptualisation, mais d'une expérience. Il reprend ainsi l'expression de P. Macherey, de chercher sous les discours l'expérience par laquelle le vivant est exposé « à la possibilité de la souffrance et plus généralement au mal vivre » (p.29).

Dans cette même logique, nous considérons ici le travail (l'activité) dans la relation du sujet avec son milieu, son environnement, le monde qui l'entoure.

Pour comprendre le travail au quotidien, il faudrait donc interroger la relation du vivant à la vie ; autrement dit, la relation du sujet à son milieu de vie. De sorte que le travail ne doit pas uniquement être considéré du côté de l'institution mais du point de vue déterminant et non neutre du sujet sur son travail. Le point de vue du sujet « travailleur », sa singularité, est ici de la plus haute importante et ne saurait être reléguée au second plan. Elle doit être prise en compte dans tous les cas.

Il s'agit de rendre compte de l'expérience du travail telle qu'elle est vécue par l'être humain. Car ce qui prévaut dans l'expérience du travail, c'est la manière dont l'être humain se rapporte à la vie, à son milieu. C'est de cette façon d'ailleurs, reconnaît Le Blanc (1998), que « Canguilhem (lorsqu'il parle du rapport entre la maladie et la santé) opère un renversement de perspective en attestant que ce qui prime dans la maladie, c'est moins le discours que l'on porte sur elle que l'expérience construite par le malade. La maladie révèle ce qui fait que le vivant est un vivant, l'effort par lequel tout individu biologique cherche à se maintenir en vie et accroître sa propre puissance » (p.31).

On peut ainsi établir un parallèle avec l'être humain dans son travail. Ce qui est important dans le travail, ce n'est pas tant les nombreux discours sur le travail que l'expérience personnelle du travail telle qu'elle est vécue personnellement par l'être humain.

1.3.4. Le savoir d'expérience comme un « savoir-agir professionnel »

Considéré comme un savoir développé en lien avec des problèmes rencontrés dans l'exercice de son travail, le savoir d'expérience peut être considéré comme un « *savoir-agir professionnel* ». Selon S. Desgagné (1995, p.90), ce savoir-agir professionnel « renvoie au savoir intuitif dont parle Schön, (1983, 1987), et qui n'est rien d'autre que ce mode de fonctionnement que développe tout praticien confronté à des situations indéterminées avec lesquelles il doit composer et sur lesquelles il doit exercer son jugement, et cela, en fonction d'une responsabilité qui lui est dévolue et qu'il se doit d'assumer ». Selon l'auteur, « jugement et responsabilité sont ici au cœur du concept de savoir-agir professionnel » (*ibid.*).

Ce savoir-agir professionnel peut prendre aussi l'appellation de « *savoir pratique* ». Nommé ainsi dans le cas du travail enseignant, ce savoir pratique désigne le savoir que les enseignants explicitent lorsqu'on les place en situation d'effectuer un retour sur leur expérience d'enseignement et sur le sens qu'ils donnent aux situations liées à cette expérience.

S. Desgagné (1995) préfère la notion de « *savoir pratique* » plutôt que celle de « *savoir-agir professionnel* » et se justifie ainsi : « le savoir ici investigué ne fait pas que renvoyer le praticien à l'explicitation de son expérience, mais plus spécialement à son expérience des situations d'indétermination qui l'ont obligé à poser des jugements en contexte et à se construire, en fait, un savoir composé avec l'indétermination » (p.91).

Se référant en outre aux travaux de Schön (1983), il écrit que « l'agir professionnel, par opposition à l'agir technique, renvoie à la part d'autonomie de jugement que requiert une pratique conçue comme un enchevêtrement de situations complexes plutôt qu'une mécanique

au fonctionnement prédéterminé et où le praticien donne l'image d'un décideur réflexif plutôt que celle d'un habile exécutant » (*ibid.*).

Prenant en compte toutes ces considérations, on peut dire que, c'est la possibilité d'analyser, a posteriori, ces situations professionnelles, et la manière dont on les a gérées, qui permet de développer des savoirs d'expérience.

1.3.5. Le savoir d'expérience comme 'savoir-dans-l'action'

Schön (1983) distingue deux types de savoir : le savoir dans l'action et le savoir réfléchi. Selon lui, le premier (savoir-dans-l'action) renvoie à « une action de routine ». Le second lui, renvoie à une action dite « réfléchie ». Mais il prend le soin d'ajouter que « cela ne veut pas dire que les situations devenues familières ne nécessitent pas une certaine réflexion, un certain jugement, sinon on tomberait dans un savoir technique, où tout est déjà prévisible » (cité par Desgagné, 1995, p.93).

Dans cette situation, Schön parle « de variation plutôt que de réflexion, dans la mesure où les éléments qui vont permettre de composer avec la situation, bien qu'ils nécessitent un choix et une reconstruction de la part du praticien, sont déjà contenus dans le répertoire disponible. Le savoir réfléchi, au contraire, suppose que, tout en l'utilisant, le praticien sorte de son répertoire, (parce que) la situation qui n'entre pas dans son répertoire de routine, provoque un questionnement » (*ibid.*).

Ainsi donc, c'est le début de la construction d'un savoir nouveau, c'est-à-dire un savoir construit dans l'action.

Schön (1983) résume sa pensée en ces termes :

« Les situations d'action comportent une part d'imprévisible ou d'indétermination. Face à cette indétermination des situations, l'opérateur doit développer une capacité de jugement en contexte. Ce jugement en contexte s'effectue grâce à un processus dynamique de réflexion-dans-et-sur-l'action. Cette réflexion-dans-et-sur-l'action mobilise un répertoire d'actions et de compréhensions que Schön associe à un savoir-dans-l'action (cité par Desgagné, 1995, p.93).

C'est donc, conclut-il, « un savoir qui permet à l'opérateur de s'accorder une certaine marge de manœuvre qui lui permet de poser des jugements contextualisés » (*ibid.*p.110).

1.3.6. Savoir d'expérience comme ‘apprentissage transformateur’

Selon ce courant de pensée, les savoirs d'expérience renvoient à une conception particulière : l'apprentissage transformateur. Kegan et Lahey (2001) par exemple le désignent par l'expression « transformation des perspectives » et l'évoquent dans une perspective de changement de représentation. Pour Clark (1993), ce changement ne peut s'opérer si la personne ne vit pas une modification dans sa façon de se percevoir, ou de percevoir le monde. Selon Niles, Herr et Hartung (2001), il faut amener l'individu à réfléchir sur ces processus coutumiers de refaire le monde et à se donner une nouvelle représentation de la réalité.

Ce courant de pensée montre que l'individu est un autoapprenant et qu'un changement de représentation est le seul véritable apprentissage (Simard, 2005, p.551). Il insiste aussi sur les notions de « connaissance » et « l'ombre de la connaissance », car, « nulle connaissance ne s'obtient par un savoir déjà formé ; ce n'est que l'ombre de la connaissance véritable » (Lavelle, 1993, pp. 36-37).

1.4. Le savoir d'expérience, ses acceptations et ses implications

La notion de « savoir d'expérience » elle-même a longtemps été ambiguë. Cette ambiguïté va favoriser son éclatement dans de nombreux champs de recherche, ce qui va engendrer diverses acceptations. De nombreux travaux didactiques et pédagogiques, mais aussi psychologiques ont traité chacun à leur manière, de la question du savoir d'expérience.

Dans ces recherches (M. Tardif et C. Lessard, 2004 ; A. Mouchet, 2016), le savoir d'expérience est étudié dans son rapport au sujet, à l'activité, à la transmission, à l'apprentissage ou à la formation. Nous considérerons maintenant quelques-unes de ses implications.

1.4.1. Savoir d'expérience et activité (ou pratique)

Le savoir d'expérience dans cette recherche s'inscrit dans deux registres : l'activité ou la pratique. L'activité désigne selon Barbier (2000) « l'ensemble des processus dans lesquels s'engage un sujet, individuel ou collectif, du moins dans un champ donné », tandis que la notion de pratique « désigne le lien existant entre un sujet humain et une transformation précise de son environnement physique, social ou mental » (p.17).

Une illustration permet de mieux saisir la réalité que ces deux termes veulent désigner. Dans les soins infirmiers par exemple, quand l'étudiant rapporte la manière dont procède l'infirmière lors d'une pratique soignante, il se situe principalement dans le registre de l'activité, menant à

travailler les déterminants, voire envisager les invariants opératoires de cette activité au sein d'une classe de situation. Par contre, quand il évoque son vécu en lien par exemple à sa prise en charge d'une personne âgée en fin de vie, il se focalise davantage sur sa pratique en situation.

La notion de savoir d'expérience s'inscrit dans ces deux registres, comme nous l'avons rappelé plus haut et cela vient confirmer l'affirmation de Hubault (2001). Selon ce dernier, la question des savoirs doit être pensée en référence à des situations de travail et à l'activité que les opérateurs déploient pour les maîtriser. Pour lui, il faut « comprendre que travailler, c'est penser », que penser dans l'action et réfléchir sur l'action, c'est mener une enquête, faire des hypothèses, relier des observations, autrement dit mobiliser des concepts et des connaissances. De ce fait, savoir et action s'intègrent dans une dialectique, parce qu'il « y a du savoir dans le faire » et que « l'action est une forme de connaissance », de même que « l'expérience est aussi culturelle et organisée et que ce qui constitue l'action est formé de concepts et de connaissances sur le monde » précise Mayen (2013, p.15).

Schwartz (2007) souligne que l'activité est un lieu de débats de normes (DDN) suivis de « renormalisations » qui s'opèrent dans l'*ici et maintenant* et s'expriment dans le sujet agissant. Elle n'est pas simplement l'application des prescriptions (normes antécédentes). Elle est la capacité donnée à ceux qui travaillent de retraiter le prescrit en le redéfinissant pour faire ce qu'ils ont à faire quand ils sont à l'œuvre- et pas forcément, ce qui avait été prévu d'ailleurs : c'est cela la « *renormalisation* ». Ce qui conduit à dire que le savoir d'expérience ne s'enseigne pas : chacun le construirait, pour sa part, soit dans la pratique, soit au cours de son vécu personnel et professionnel, et au cours de sa formation antérieure. C'est un savoir construit.

Les savoirs d'expérience peuvent aussi être envisagés comme le fruit de l'intégration des savoirs officiels dans le vécu quotidien de la personne faisant d'elle un « expert » singulier. Dans le cas du travail des enseignants par exemple où il n'est pas possible de tout anticiper, l'enseignant lui-même est invité à faire appel à d'autres formes de rapport au monde et à la construction de savoirs qui n'écartent plus les subjectivités et l'affectivité (Karazivan *et al.*, 2014).

Pour L. Durrive (2015), l'activité est en tension entre l'*adhérence*⁸⁸ et la *désadhérence*. Le travail étant une aventure à vivre, il n'y a rien de mécanique dans sa réalisation. C'est pourquoi, selon Y. Schwartz (158/2004), « toute situation de travail est toujours en partie [...] application

⁸⁸ Dans le vocabulaire de l'ergologie, l'adhérence est l'inscription de l'activité dans un *ici et maintenant* singulier ; la désadhérence, elle, est la possibilité de généraliser, de conceptualiser à partir de l'expérience répétée de situations singulières.

d'un protocole et expérience ou rencontre de rencontres. [...] Dans nos environnements de travail, régulés par des normes techniques, économiques, gestionnaires, juridiques, toute situation de travail est toujours partiellement l'application des normes antécédentes, qui, s'il n'y avait qu'elles, feraient d'une situation de travail l'équivalent d'un protocole expérimental. Il faut ainsi distinguer profondément l'expérimentation et l'expérience, c'est-à-dire la rencontre » (p.18).

En somme, l'activité humaine, considérée comme telle, reste plus que jamais complexe ; elle est « une notion qui traverse, transgresse, relie toutes les frontières à l'intérieur de l'être humain » (Schwartz, 2007, p. 130).

On ne doit plus regarder le travailleur et la tâche séparément mais considérer l'activité du travailleur dans son ensemble parce que le travail est une expérience humaine à la fois collective et individuelle. Il est, comme l'atteste Y. Schwartz (2007), une dramatique (au sens théâtral d'un drame, d'une suite d'événements) : « *toujours dramatique d'usage de soi, par soi et par d'autres* », c'est-à-dire un travail sur soi-même. Dans ce travail, « *on se découvre soi-même et on se découvre face aux autres* ».

1.4.2. Savoir d'expérience et recherche-action

La notion de savoir d'expérience est aussi utilisée dans le domaine de la recherche-action. Se fondant sur une citation de Habermas (1975), Simard (2005) affirme que « la raison d'être de toute connaissance gravite autour de l'émancipation des individus qui peut être encouragée par l'autoréflexion critique sur la pratique » (p.551). Dolbec (2003) pour sa part, croit que, « quelles que soient les méthodes utilisées, la recherche est perçue comme un engagement véritable dans le but de développer ou d'améliorer les pratiques des individus, leur compréhension de ce qui se passe et la situation dans laquelle ils évoluent » (pp.514-515).

L'étude de ces différentes approches montre malgré tout, que le savoir d'expérience reste une notion floue aux contours multiples. Selon Simard (2005), cette notion renvoie à un antécédent expérientiel qui permet l'enclenchement de la construction d'une nouvelle représentation du monde et une redéfinition du « moi » en tant que participant à ce monde. En plus, pour cet auteur, la construction du savoir d'expérience prend en compte diverses éléments, citant par exemple, dans une dynamique de groupe, ceux-ci : le climat interpersonnel, les attitudes des sujets-acteurs-chercheurs, les consignes proposées, la nature des mises en situation, le respect mutuel (*ibid.*, p.545).

Partant toujours de ces considérations, on peut dire que la notion de savoir d'expérience renvoie ainsi à l'expérience de l'individu entendue comme : une suite de situations vécues, un parcours entrepris par l'individu qui traverse des épreuves, qui brave un danger ou qui prend un risque. Ces situations vécues renferment une leçon qui peut prendre la forme d'une connaissance.

Après avoir parcouru la notion de savoirs d'expérience et souligné ces différentes acceptations, nous tenterons maintenant dans un second point de faire ressortir ce que nous retenons de différentes sources à propos de la notion d'identité professionnelle.

2. La notion d'identité professionnelle

2.1. L'identité est une notion floue

Il n'est pas très aisés de donner une définition de la notion d'identité, parce qu'elle apparaît pour certains comme une notion floue aux contours multiples (Wolf, V., 2017) et pour d'autres comme ambiguë dans le sens où elle marque à la fois la « différence » et la « ressemblance ». En effet et nous l'avons déjà souligné plus haut, l'identité désigne à la fois « le même » et « le différent ». A.-M. Drouin-Hans (2006) affirme, pour sa part, que « l'identité nous échappe et s'évanouit dès lors que l'on veut l'enfermer dans une définition » (p.24).

Dans un souci d'approcher la réalité de notre terrain d'étude, nous partirons de l'étymologie de la notion d'identité pour aborder son processus de construction sur un terrain qui est le nôtre et qui est par ailleurs soumis à de fortes pressions pour les professionnels de l'enseignement primaire : la pression des résultats scolaires à atteindre mais aussi la pression en termes d'images à défendre, celle du secteur de l'éducation privée catholique au Burkina Faso. Nous exposerons ainsi la construction humaine du concept d'identité professionnelle, c'est-à-dire dans le cadre de travail, avec les différents vecteurs qui portent cette identité.

2.1.1. Comment appréhender la notion d'identité ?

L'identité tire son étymologie du latin *idem* qui signifie « le même » et *identitas* qui signifie « qualité de ce qui est le même ». Cependant, la notion d'identité va connaître des évolutions au cours des trois derniers siècles pour désigner respectivement « ce qui est permanent » et « le fait pour une personne d'être un individu donné et de pouvoir être reconnu comme tel »⁸⁹. On reconnaît dans cette définition l'existence d'une tension qui suscite un certain nombre de

⁸⁹ Rey, A. (2012). *Dictionnaire historique de la langue Française* : tome 2. Paris, France : Le Robert.

questions sur la construction de soi : une tension entre le permanent (ce qui reste) et le mouvant (ce qui change, ce qui diffère).

Dans le contexte de notre étude sur l'école primaire burkinabè, c'est la question cruciale du professionnel qui est aussi une personne singulière : c'est à-dire quelqu'un qui agit à la fois en son nom propre (comme un être différent) et au nom de tous les gens de métier avec qui il partage les mêmes valeurs.

Qui est l'enseignant du privé catholique ou qu'est-ce qui fait son identité propre ? Qu'est-ce qui le différencie des autres enseignants ? Comme nous l'avons dit plus haut, l'identité est une clé de compréhension selon nous, pour saisir l'origine de l'engagement et de l'efficacité au travail des enseignants du primaire privé burkinabè.

Nous nous proposons maintenant d'étudier la genèse du concept afin de mieux appréhender son implication dans l'activité des enseignants.

2.1.2. Sens commun de l'identité

Le sens commun désigne l'identité comme une donnée existant en elle-même, essentielle. Dans le *Dictionnaire de la langue française*, le mot identité recouvre cinq sens ou nuances de sens désignant à la fois, la similitude, l'unité, l'identité personnelle, l'identité culturelle et la propension à l'identification⁹⁰. Dans cette définition apparaît déjà le caractère polysémique de la notion même de l'identité rendant encore plus complexe son étude.

Il faut aussi noter que la notion d'identité a fait l'objet de plusieurs contributions surtout dans les sciences humaines et sociales et plus particulièrement en psychologie, en sociologie, en philosophie... Nous évoquerons quelques-uns de ces travaux dans notre étude.

2.1.3. La notion d'identité dans les sciences sociales

Le terme a connu son aura dans les années 70 aux Etats Unis, dans une société que l'on disait alors atteinte par « une crise d'identité ». A l'époque, on pensait que le concept « d'identité » pouvait servir à expliquer certains aspects secrets de la condition humaine, notamment les relations entre l'individu et la société dans laquelle il vivait.

Le concept a connu des développements ainsi que de nombreuses acceptations en philosophie. Au Moyen-Âge, le terme d'identité permet d'exprimer la conformité au groupe ; au 17^{ème}

⁹⁰ Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, J.Rey-Deboye et A. Rey (dir.). Paris, France,1993, entrée « identité ».

siècle, il est utilisé pour poser le problème de l'identité personnelle ; au 19^{ème} siècle, il est mis en parallèle avec l'étude des rapports sociaux ; au 20^{ème} siècle, le concept prendra un tournant décisif. En effet, la psychologie s'en empare et met l'accent sur l'individu tandis que l'anthropologie elle, relie le concept à la notion de personne, d'ethnicité (Baudry et Juchs, 2007).

Selon Dubar (1996), l'identité est « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (p.111).

Comme on le voit, il n'y a pas d'unanimité dans la définition du concept d'identité selon que l'on se situe dans un champ d'étude ou dans un autre. Néanmoins, deux hypothèses se dégagent. D'une part, l'identité apparaît comme une donnée stable, durable sans être naturelle, appliquée à une entité collective : c'est « le même » qui relie les membres du groupe. D'autre part, elle est centrée sur l'individu : c'est le « différent » qui justifie de revendiquer une singularité.

Pour notre part, ces différentes approches nous intéressent pour une double raison :

D'un côté, elles nous permettent de nous interroger sur la relation entre les enseignants et les catégories identitaires ; cela implique une lecture attentive de leurs discours parfois chargés d'implicites, afin de constituer un préalable utile à l'étude de l'identité chez les enseignants catholiques. D'un autre côté, elles permettent de s'interroger sur la relation entre les enseignants, leurs interactions et leur groupe d'appartenance, parce qu'elles constituent des lieux et des moyens stratégiques de construction identitaire à l'échelle de l'individu dont on cherche à comprendre les raisons d'un engagement.

2.1.4. L'identité comme 'processus d'engagement'

La notion d'identité est effectivement considérée comme un « processus d'engagement ». Elle est évoquée par certains chercheurs pour relater les transformations de l'être (S. Haïssat, 2006). Ce processus d'engagement permet de comprendre non seulement la construction identitaire chez les professionnels pris collectivement, mais encore de mieux saisir le sens que ces derniers accordent à leur engagement personnel. C'est donc un processus qui se fait dans un triple mouvement de construction, de déconstruction et de reconstruction.

En ce sens, l'identité peut être définie comme « une négociation avec soi-même » et simultanément de « soi avec autrui » (S. Haïssat, 2006). C'est une sorte de dialogue permanent qui s'engage entre la personne et le milieu humain dans lequel elle évolue.

Selon Pérez-Roux (2003), l'individu s'investit en fonction de valeurs, d'idéaux portés par son système de représentations et s'implique durablement dans le secteur qu'il s'est choisi, si cet engagement lui donne un sentiment de contrôle de la situation et une forme de reconnaissance sociale.

L'identité comme « processus d'engagement » permet aussi de « découvrir les circonstances qui ont poussé l'agent à penser que c'était une bonne idée » de s'orienter vers la profession choisie plutôt qu'une autre, à un moment donné de son histoire de vie, ajoute S. Haïssat (2006). Dans notre contexte burkinabè, le concept d'identité nous permet d'étudier les significations que recouvrent les engagements des enseignants, et mieux, de comprendre pourquoi les enseignants ont choisi de s'orienter vers l'enseignement du privé catholique plutôt que vers l'enseignement du secteur public. Autrement dit, cela nous interroge sur ce qui justifie l'engagement des enseignants du privé catholique de Kaya au Burkina Faso, sur ce que cela leur coûte et sur les ressources qu'ils mobilisent.

Les ressources dont il est question peuvent être interprétées dans le cadre de « *moments critiques* » comme des ressources identitaires, reconnaît S. Haïssat (2006). Ces ressources mobilisées sont par ailleurs définies par C. Dubar (2001) comme « des capacités langagières, des réserves de mots, expressions, références permettant de mettre en œuvre des stratégies, plus ou moins complexes, d'identification des autres et de soi-même » (p.54).

2.2. L'identité professionnelle : qu'est-ce que c'est ?

L'identité professionnelle est étudiée par de nombreux chercheurs afin d'en saisir la nature mais aussi pour en reconnaître les différentes formes. Selon C. Dubar (2001) par exemple, « les identités professionnelles sont des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi » (p.95).

Nous chercherons à étudier respectivement la nature même de l'identité professionnelle ainsi que les facteurs contribuant à sa construction.

2.2.1. Nature de l'identité professionnelle

2.2.1.1. *L'identité professionnelle est singulière, historique et subjective*

Cette approche accorde un intérêt particulier à l'individu comme sujet singulier qui a une histoire spécifique. Comme être singulier, celui-ci est appelé à arbitrer en permanence entre le personnel et le social. De nombreux chercheurs comme Ph. Zimmermann *et al.* (2012, p.39)

soulignent, en effet, que la construction identitaire se fait « comme un processus de liaison et de rupture des éléments biographiques, des représentations et des pratiques éducatives chez le sujet » (p. 39).

L'identité a un lien très fort avec l'histoire de la personne. C. Blanchard-Laville (2001) affirme que chez les enseignants par exemple, il y a une sorte de « cohabitation du soi-élève et du soi-enseignant ». Corroborent cette dernière observation, Zimmermann *et al.* (2012), écrivent à propos des enseignants débutants, que « le souvenir de soi comme élève constitue leur principale source pour construire leur identité professionnelle » (p. 38). Les auteurs précisent ensuite que, même si le « soi-enseignant est refoulé, le soi-élève continue d'exister et d'agir chez l'enseignant ».

Selon C. Dubar (1998), l'identité se construit autour de trois dimensions : *subjective* (c'est-à-dire que l'identité personnelle est indissociable de l'identité professionnelle) ; *dynamique* (parce qu'une identité n'est pas donnée d'emblée ; elle n'est jamais construite définitivement, mais elle est toujours à construire ; elle se construit progressivement dans la confrontation aux autres et aux circonstances et à soi-même) ; et *relationnelle* (c'est-à-dire qu'elle se construit *dans* et *par* les interactions tout au long de la vie à partir d'un parcours, d'une trajectoire débordant les limites du lieu de travail : faire le même travail dans un même lieu peut conduire à des identités différentes).

Pour cet auteur encore, l'identité est un ajustement permanent, fait d'expériences, de choix, d'habitudes et de rencontres.

Selon Pérez-Roux (2007) enfin, l'identité professionnelle « prend appui sur le ‘socle’ de l'identité *personnelle* et intègre des composantes professionnelles : pour trouver un équilibre, l'individu se représente la discipline, le métier, les pratiques professionnelles » (p.110).

2.2.1.2. Facteurs de l'identité professionnelle

S'inspirant des travaux de R. Sainsaulieu (1977) pour qui l'identité est un concept clé, B. Drot-Delange (2000-2001) dira que l'identité professionnelle se définit « comme la façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes. L'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes et est le processus relationnel d'investissement de soi (investissement dans des relations durables, qui mettent en question la reconnaissance réciproque des partenaires), s'ancrant dans l'expérience relationnelle et sociale du pouvoir » (p.4).

Albert *et al.*, (2003) identifient trois autres facteurs de l'identité professionnelle :

-D'abord, *l'identité par le métier* : à ce niveau-là, l'individu s'identifie à son activité du travail en se construisant dans la durée de son apprentissage tout en utilisant ses savoirs, son style personnel, ses stratégies, ses logiques d'action.

-Ensuite, *l'identité par l'appartenance à un groupe* : il s'agit ici du groupe ou du collectif dans lequel est inséré le sujet, et avec lequel il partage les mêmes valeurs, les mêmes normes et les mêmes comportements qui sont source de construction identitaire. De ce fait, l'individu est influencé non seulement par son groupe d'appartenance mais également par tous les sous-groupes de la société dont il fait partie.

-Enfin, *l'identité par l'appartenance à une entreprise* : à ce niveau, le sentiment d'appartenance peut être très fort chez le sujet et permettra à cette identité d'exister. Le sujet intègre « presque inconsciemment les gestes, paroles, principes, valeurs ou encore jargons de l'entreprise où il travaille » (cité par Fray et Picouleau, 2010, p.78).

2.2.1.3. *Autres instances intervenant dans la construction de l'identité (professionnelle et personnelle)*

Certains auteurs considèrent que la vie extérieure au travail peut contribuer à la construction identitaire. Ainsi, ils évoquent entre autres éléments, la vie associative, familiale et culturelle (Garner, H. *et al.*, 2006).

Dubar (1991) abonde dans ce sens et reconnaît lui aussi la pluralité des sources possibles d'identité : « l'identité n'est autre que le résultat, à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (p.111).

La question fondamentale qui se pose est la suivante : comment la famille par exemple, participe-t-elle à l'identité des enseignants ?

Parmi les facteurs qui contribuent à façonner l'identité personnelle et professionnelle chez les enseignants par exemple, il y a la vie familiale ainsi que sa composition (les membres significatifs de cette famille : tel oncle enseignant qui a servi de modèle avant une orientation vers un métier). Ces facteurs apparaissent en effet comme une source d'influence très importante qui façonne le positionnement de toute la personne.

« Ce positionnement peut être appréhendé dans la compréhension des contenus à enseigner, l'estimation de leur valeur relative, les principes et pratiques pédagogiques, les règles présidant aux relations interpersonnelles dans la classe, les attitudes vis-à-vis des collègues, de l'école,

des autorités dans le système et des propositions de réforme pédagogique » (Carter et Doyle, 1997 ; Raymond, 1997 et 1998, cité par Tardif et Lessard, 2004, p.378).

En outre, trois enquêtes confirment que la famille constitue pour les individus « *le pilier des identités* ». Ce sont les enquêtes menées par P. Bréchon (2000), C. Baudelot et M. Gollac (1997) et F. Houseaux (2003).

2.2.1.4. *Les modèles et les contre-modèles*

D'après le *Centre National de Ressource Textuelle et Lexicale* (CNRTL), le modèle est « une chose ou une personne, qui, grâce à ses caractéristiques, à ses qualités, peut servir de référence à l'imitation et à la reproduction ».

A l'opposé, le dictionnaire de l'Encyclopédie *Universalis* considère le contre-modèle comme « un modèle de ce qui ne faut pas faire, de ce que l'on ne veut pas devenir ».

Les élèves-maîtres par exemple durant le temps de leur formation sont en pleine construction identitaire aussi bien personnelle que professionnelle. De ce fait, ces derniers construisent leur identité personnelle et professionnelle au travers des modèles et contre-modèles rencontrés en situation, lors des stages et des rencontres formelles et informelles.

2.2.1.5. *Identité professionnelle et représentations*

Les représentations sociales sont en lien avec la pratique, l'identité et les savoirs professionnels. Elles sont des ressources dans lesquelles les individus puisent pour construire leur identité, c'est-à-dire un soi personnel et spécifique. Ainsi, pour Moscovici (1961), elles sont des formes de connaissances porteuses de valeurs qui donnent sens à la pratique et légitiment une certaine vision du monde. Elles orientent les conduites et amènent à privilégier certains types d'implication. En ce sens, les représentations sont des matrices d'action qui contribuent à la construction des identités professionnelles (Blin, 1997 ; Barbier, 1996 ; Dubar, 1996), des attributs fondamentaux des groupes.

Par ailleurs, elles sont ces valeurs et ces croyances véhiculées et partagées avec d'autres par les professionnels. T. Pérez-Roux (2007) par exemple les considère « comme des grilles de lecture d'un environnement spécifique qui sont en lien avec la pratique et les savoirs, avec lesquels elles forment les composantes essentielles du système professionnel » (p.114).

M. Wenner (2008) pour sa part, affirme que l'identité serait « une construction culturelle, car aucune identité naturelle ne peut s'imposer au sujet par la force des choses. L'identité ne peut

se limiter au corps. Elle est l'esprit capable de dire « JE », un « je » reconnu lorsqu'il dit « TU » à l'autre » (p. 42).

Au regard de ces apports, l'identité professionnelle est donc avant tout « une composante de l'identité globale de la personne, elle se développerait sur la base de l'identité personnelle par l'inscription de la personne dans des formes de vie sociale » (Gohier, 2000. Cité par Fray et Picouleau, 2010, p.75).

Au sein même de la relation sur le lieu de travail, A.-M. Fray et S. Picouleau (2010) proposent dans leur conception de l'identité professionnelle, la prise en compte de trois éléments principaux :

- *le monde vécu du travail*, soit la situation objective de travail et la signification que lui accorde l'individu,
- *les relations de travail* : la perception subjective des relations interpersonnelles et le sentiment d'appartenance aux groupes informels,
- *les trajectoires professionnelles et la perception de l'avenir* : description des différentes étapes et des changements afférents à l'activité professionnelle (Fray et Picouleau, 2010, pp.75-76).

Cette même hypothèse est défendue par C. Dubar (1998). Selon lui, l'identité professionnelle est la marque d'appartenance à un collectif, qui permet aux individus d'être identifiés par les autres mais aussi de s'identifier face aux autres.

Considérée comme une « identité de métier » d'après A.-M. Fray et S. Picouleau, (2010, p.76), l'identité professionnelle est aussi ce qui définit une personne sur le plan professionnel. C'est la définition de son métier, dira C. Dubar (1998), c'est-à-dire l'ensemble des éléments stables et permanents traversant les différentes fonctions remplies par cette personne.

De ces considérations en définitive, il apparaît que l'identité professionnelle est dans une certaine mesure individuelle mais qu'elle garde une dimension collective. Le plan individuel et le plan collectif s'entretiennent l'un l'autre ; l'identité est le résultat d'un processus d'identification où le sujet interagit continuellement avec les autres et s'identifie de façon consciente ou inconsciente à une figure représentative qu'il aura choisie. Mais comment et sur quoi se construit cette identité ?

2.2.2. Le processus de construction de l'identité professionnelle

Selon Dubar, l'identité professionnelle est évolutive et se construit dans le temps. Elle ne peut être donnée au départ, ni en formation ni ailleurs. Elle se construit à partir des savoirs, savoir-faire et savoir-être croisés en cours de formation et tout au long de la carrière. Ce processus

propre à chaque professionnel est celui de la construction de l'expérience. Elle se construit progressivement autour des valeurs assumées. Ces valeurs sont présentées d'après Pérez-Roux (2007) comme « des préalables ou des conditions nécessaires pour l'action » (pp.128-129).

2.2.2.1. *L'identité se construit avec les interactions sociales*

Les principales théories de l'identité et les très nombreux travaux de recherche à ce propos attribuent tous une place importante à autrui et au monde social dans la construction identitaire. Parmi les défenseurs de cette manière de voir, Gohier *et al.* (2001) soutiennent l'hypothèse selon laquelle l'identité se développerait dans la tension entre le « je » en tant que sujet et les interactions sociales : cela signifie que l'individu (dans sa quête d'identité) et la société se confortent mutuellement dans leurs interactions. Selon ces chercheurs, l'identité se forme par le biais du champ professionnel mais également dans la relation à l'autre.

Cette hypothèse apparaît également fondamentale dans l'œuvre de Goffmann (1993) pour qui l'identité émergerait dans les interactions, dans la relation à l'autre. Elle est « le fait d'une construction par l'individu d'une face, dans le but de se préserver lors de l'interaction, mais aussi le produit du jugement par autrui » (cité par Bagur T. et Portocallis G., 2017, p.4). Goffmann accorde un rôle important aux relations individuelles. Selon lui, c'est dans les interactions que se forment les identités des individus. L'identité émerge lorsque, « dans le face-à-face, l'individu se définit et est défini par les autres, à ce rôle » (*ibid.*, p.3).

Abondant dans le même sens, Nizet et Rigaux (2005⁹¹) dégagent trois composantes de ce processus :

-« la première, qu'ils appellent « le jeu et ses interprétations », insiste sur ce qu'est l'identité, en en faisant le produit du rôle joué par l'individu et du regard d'autrui sur ce rôle.

-la seconde composante est « la sacralité de la face ». Nizet et Rigaux évoquent ici l'importance de la *présentation de soi* (à laquelle correspond la *face*) dans l'interaction. L'identité étant définie à travers le rôle et investie dans ce rôle, *perdre la face* équivaut, dans cette perspective et pour l'individu, à une remise en cause de son identité. La sacralisation de la face n'est ici qu'un autre mot pour la sacralisation de la figure individuelle.

-la troisième composante du processus, les « fondements cérémoniels du moi », rend compte des moments et espaces de constitution de l'identité. Elle met en avant la construction

⁹¹ Cité par Bagur T. et Portocallis, G. (2017), pp.3-4.

individuelle de la face, c'est-à-dire de l'identité, qui a pour but d'offrir une performance cohérente lors de l'interaction » (pp.3-4).

Selon C. Dubar (1998b), on ne peut comprendre la trajectoire et le développement professionnel si l'on ne prend pas en compte la double composante de l'identité professionnelle : biographique et relationnelle.

Pour lui, l'individu, construit son identité doublement : d'une part en fonction de son passé, mais aussi de l'anticipation d'une trajectoire d'emploi future et plus largement de ses projections dans l'avenir. D'autre part, il construit cette identité avec les interactions tels que l'environnement socioprofessionnel, les rapports entretenus avec d'autres acteurs du domaine professionnel ainsi qu'en fonction des relations de pouvoir qui en découlent.

De ces considérations, il découle que l'identité professionnelle n'est ni figée ni statique. Elle est en construction permanente et change en fonction des expériences et positions sociales qu'une personne peut occuper. Elle nécessite en outre des ajustements constants afin qu'elle trouve un certain équilibre entre identité pour soi et pour autrui (I. Caprani, 2019, p.2).

M. Kaddourri (2006) parle de dynamiques identitaires dans le sens où l'identité est un « processus en perpétuelle construction, déconstruction, reconstruction » relevant d'un cheminement et non d'une « clôture » (p.122).

Comme on peut le voir, la construction identitaire est avant tout personnelle, mais elle s'effectue grâce aux autres, dans les interactions avec les autres. Ceci nous fait dire que la construction de l'identité n'est pas seulement une démarche individuelle mais elle est également collective.

2.2.2.2. *L'identité professionnelle : une construction de la nature humaine*

La construction de l'identité professionnelle commence d'abord à l'intérieur de soi, c'est-à-dire avec sa propre identité. S'inspirant des travaux du philosophe J.-J. Rousseau sur la construction de l'individu et de son avenir, A.M. Fray et S. Picouleau (2010, pp.73-74) écrivent que Rousseau (1775), dans *Le discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* :

« se propose de soustraire de la définition de l'homme tout ce qui relève en lui des modifications apportées par la société : pensée, raison, passions, comportements... Ce qui reste de l'homme après cette démarche, est donc un être perfectible, c'est-à-dire un être pouvant s'élever à la pensée, à la conscience... Un tel être est un néant qui peut devenir une infinité de choses. L'homme n'est donc pas déterminé à être ceci ou cela, il est libre, il est

perfectible car il n'est, au départ, destiné à rien ; il devient ce qu'il est au fur et à mesure de son histoire, à l'occasion de ses choix ».

Cette même thèse sera reprise par J.-P. Sartre (1946). Selon lui,

« en l'homme, l'existence précède l'essence. Il explique qu'une chose est ce qu'elle est et n'est pas ce qu'elle n'est pas. L'homme, au contraire, n'est pas ce qu'il est (son métier, dans ce cas, ne le définit pas) et il est ce qu'il n'est pas (il peut exercer un autre métier). En d'autres termes, l'homme peut, par ses choix, créer ce qu'il est (son existence précède son essence), il est libre, donc responsable de ce qu'il est » (cité par Fray et Picouleau, 2010, p.74).

Il ressort de ces deux approches que l'homme est un être de choix, de relation et ne se laisse pas entièrement déterminer par telle ou telle chose.

L'identité professionnelle commence d'abord avec sa propre personne... C'est la dimension subjective dont parle Dubar (1998) qui « constitue non seulement une identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage ou mieux, de formation ». Cette identité personnelle ne peut être dissociée de l'identité professionnelle, puisque le professionnel est avant tout une personne.

D'autres chercheurs se sont penchés sur la construction identitaire de l'individu et de son devenir en soulignant fortement ses dimensions psycho-individuelles et sociales. C'est ce qui ressort des travaux de C. Gohier, M. Anadon, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2001), qui, -à propos de l'enseignant- dans une approche plus interactionniste, pensent que

« C'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le « je » et le « nous », que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle » (p.5).

Selon ces mêmes chercheurs, cet aller-retour entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre « provoquera des moments de remise en question, moteurs de la dynamique du processus de construction identitaire » (*ibid.*).

Tout compte fait, nous pouvons réaffirmer que la construction identitaire relève d'un processus. De même que nous avons dit que le savoir d'expérience se construit dans l'activité, nous disons que c'est également dans l'activité et dans les interactions quotidiennes, que se construit l'identité du professionnel. Quelle est alors la place du travail dans la construction identitaire ?

2.2.2.3. *La place du travail dans la définition de soi*

Le travail occupe une place prépondérante parmi les éléments constitutifs de l'identité des personnes. A.-M. Fray, S. Picouleau (2010) se réfèrent à une étude antérieure de H. Garner *et al.* (2006) qui affirment que, 40% des personnes interrogées et 54% des actifs jugent que le travail est l'un des éléments qui permet de les définir le mieux » (p.76).

Selon elles, le travail participe de la construction identitaire de l'homme, parce qu'il lui procure de la reconnaissance, de la valeur et une existence singulière. Cette existence, à travers « ses rencontres et ses expériences, le pousse à faire des choix, notamment celui de son activité professionnelle » (p.74).

Abondant dans ce sens, le groupe de travail, auteur de « *Pourquoi j'irais travailler* » (2003), partage aussi l'idée qu'à l'origine, le travail avait pour but premier d'apporter une rétribution tangible (une rémunération notamment), mais que l'homme actuel chercherait, au-delà de cela, à obtenir une certaine reconnaissance : de la société, d'autrui, de soi-même :

- « *reconnaissance de la société*, car le travail permet à l'individu de s'intégrer socialement et lui procure une certaine dignité sociale. Il se sent utile et trouve en l'activité professionnelle qu'il exerce une légitimité au fait d'appartenir à la société dans laquelle il vit. Et la société valorise le travail car il est l'outil de la préservation des acquis : le travail serait donc également un enjeu pour la société ;

- *reconnaissance de soi par l'autre*, car travailler permet à l'individu d'être compris par ses pairs, de partager son quotidien avec d'autres personnes, de découvrir une identification commune et une légitimité collective. Il intègre des groupes et peut aussi réaliser des objectifs individuels dans une dynamique collective ;

- enfin, *reconnaissance de soi par soi-même*, car le travail permet la réalisation de soi et de son propre accomplissement. Sa pratique apporte une certaine autonomie (qu'elle soit pratique ou financière), permet l'échange de connaissances et de pratiques et la transmission de savoirs et de savoir-faire » (p.77).

M. Jahoda (1984) pour sa part, voit aussi dans le travail une dimension d'utilité. Selon lui, le travail apporte non seulement un revenu, mais encore remplit cinq fonctions indispensables que l'on reconnaît dans les caractéristiques suivantes :

- d'abord, le travail impose une structure temporelle de la vie,
- il crée aussi des contacts sociaux en dehors de la famille ;
- ensuite, il donne des buts dépassant les visées propres ;
- puis, il définit l'identité sociale ;

-enfin, il force à l'action.

Cette hypothèse rejoint celle défendue par certains sociologues et psychologues qui insistent surtout sur le rôle intégrateur et socialisant du travail, qui permet la réalisation de soi.

Pour A.-M. Fray et S. Picouleau, (2010), « l'homme choisit donc son métier en fonction de sa personnalité, de ses aspirations, de ses capacités, de ses expériences, mais aussi de sa sensibilité à un secteur ou à une activité précise. Le choix d'un métier est bien le reflet de l'identité de l'individu telle qu'elle est au moment de ce choix » (p.77).

En évoquant la question de la place du travail dans cette recherche, nous nous demandons dans quelle mesure celui-ci peut constituer un élément de la construction identitaire des personnes en situation de travail. Autrement dit, comment le travail participe-t-il à la construction identitaire chez les enseignants du Burkina Faso ?

Notre enquête pose aux enseignants des questions du type : « ce qui permet de dire qui vous êtes » ou « comment vous définir vous-mêmes ». Leurs réponses nous serviront de marqueurs, d'indicateurs d'identité ou d'éléments constitutifs d'une identité chez les enseignants du privé catholique.

Ces différentes considérations soulignent la valeur du travail ou plutôt l'importance que représente le travail dans la vie des personnes. Cependant, comme nous pouvons le voir à travers ces diverses approches, le travail ici se confond avec l'activité humaine : la seule activité humaine est le travail, font d'ailleurs remarquer Garner, H. *et al.* (2006), parce qu'il permet l'expression de l'individualité ; il est aussi un élément constitutif de l'identité, de l'identité individuelle et de l'identité sociale (*ibid.*). Il permet à chaque individu d'exprimer ce qu'il a à la fois de plus intime et de plus universel. Ce qui fait dire à Marx⁹² qu'en situation de travail de « production », l'être humain réalisera son « individualité », sa « particularité », sa « personnalité ».

Il reste à considérer les conditions dans lesquelles s'opère cette construction identitaire. Quel est le rôle des conditions de travail dans la construction de l'identité professionnelle ?

2.2.2.4. Identité professionnelle et conditions de travail

Dans la construction de l'identité professionnelle, les conditions de travail jouent un rôle prépondérant, surtout au moment de l'entrée dans le monde du travail comme le font remarquer

⁹² Karl Marx, « *Le travail comme sacrifice et comme travail libre* », in Principes d'une critique de l'économie politique, ébauches 1857-1858, Œuvres, Economie, tome II, pp.290-292. La Pléiade, Gallimard, 1979.

I. Caprani *et al.* (2019). Selon ces chercheurs, les conditions de travail « poussent l'individu à mettre en question son modèle professionnel idéal et à se familiariser avec un contexte professionnel réel » (p.3), impliquant un ajustement de la conception même de son identité en voie de construction (Dubar, 1998a).

Kaddouri, Lespessailles *et al.*, (2008) pour leur part, pensent que l'identité professionnelle se développerait grâce aux exigences et aux contraintes rencontrées par les professionnels dans leur travail. Dans ce contexte, le travail se présente comme un lieu de la construction de soi et de l'identité professionnelle et le rôle des conditions de travail s'avère être l'un des principaux enjeux identitaires pour les professionnels.

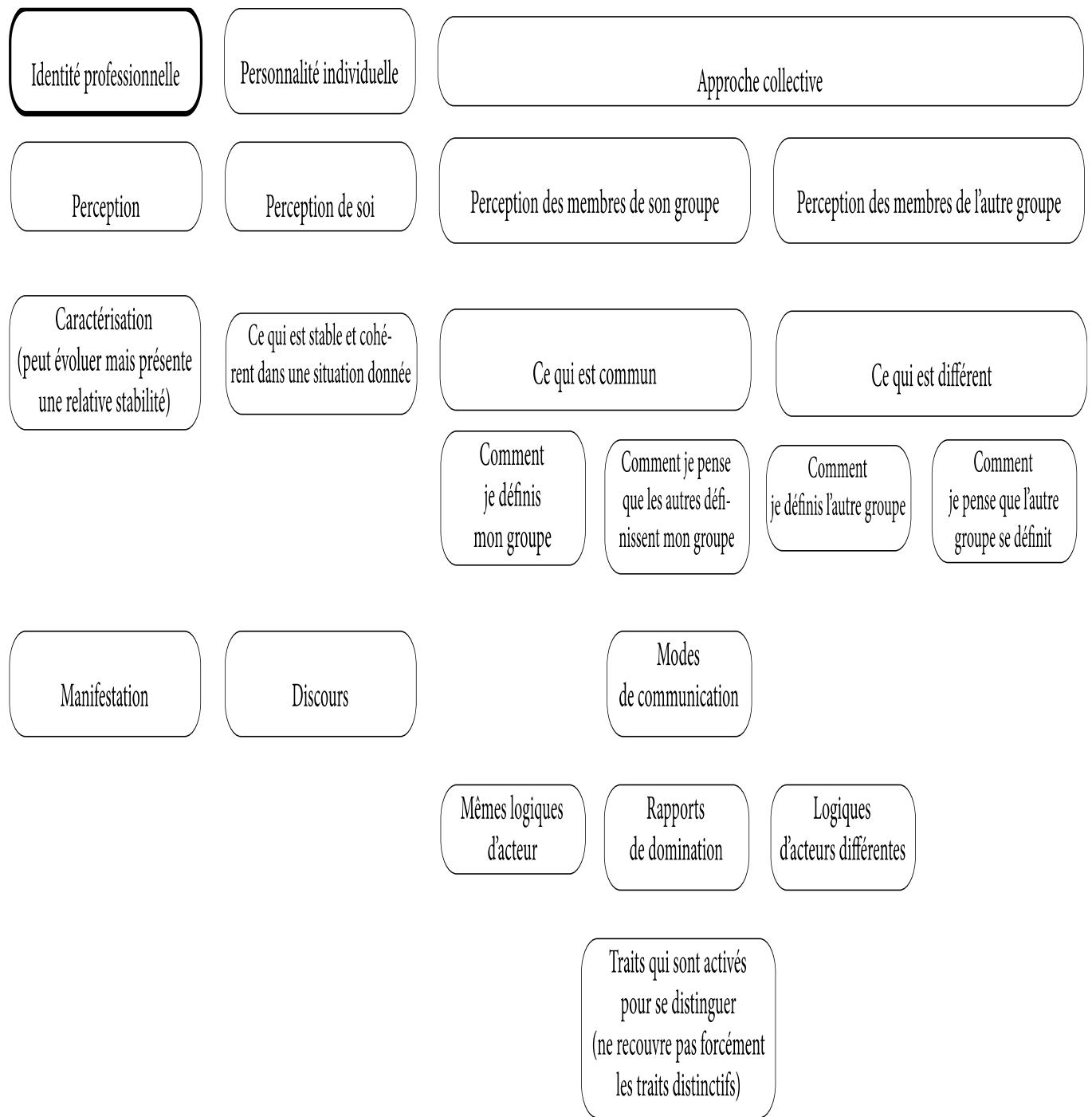
De ce fait, il existe un lien possible entre la construction de l'identité professionnelle et les conditions difficiles de travail. Ces dernières se caractérisent d'une part, par les journées longues, l'irrégularité du temps de travail, le travail des weekends et le travail en soirée d'après Barbier, (2012) et Bernard, (2005) ; et d'autre part, par la précarité des rémunérations. Selon I. Caprani *et al.*, (2019), elles se révèlent également par les exigences et l'intensité du travail qui intègre la quantité et la complexité des tâches, la pression temporelle et son rythme, le manque d'autonomie et de marges de manœuvre, l'insécurité socio-économique.

Le travail est d'abord une réalité sociale, ce qui explique son ambivalence : les rapports sociaux et les relations du travail peuvent engendrer de la souffrance, du désespoir et la perte d'identité - ou bien au contraire de la reconnaissance et un sentiment d'utilité du travail effectué.

Reconnaissance sociale, bonne qualité dans les relations, ambiance positive au sein de l'organisation et conditions salariales sont autant des facteurs qui ont un impact sur la construction de l'identité professionnelle. Ces facteurs contribuent à développer chez les professionnels un rapport ambivalent avec leur métier « oscillant entre engagement-projection et désir de distanciation-réorientation professionnelle » selon Caprani *et al.*, (2019).

Pour résumer le processus de construction de l'identité professionnelle, nous empruntons le schéma de V. Volf (2017) représenté ci-dessous.

Schéma 1 : *Processus de construction de l'identité professionnelle*



Source : Volf, 2017 : *Cultures pédagogiques et identité professionnelle des professeurs des écoles et des collèges : étude du rôle des arrière-plans culturels et contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège*. Thèse de doctorat, 2017. Université de Bordeaux : 99.

La lecture de ce schéma montre que l'identité professionnelle se greffe sur celle du sujet qui s'inscrit dans une double dimension : personnelle et collective. Elle est personnelle parce qu'à la base, elle s'attache à la perception que le sujet a de lui-même, à sa vie et à ses choix. L'identité personnelle, c'est ce qui va guider la personne dans l'action ; ce qui va dicter ses choix et ses préférences. Elle est aussi collective parce qu'elle fait référence à son appartenance à un groupe dans le travail comme réalité sociale.

CONCLUSION DU QUATRIÈME CHAPITRE

Ce chapitre a mis en lumière le débat scientifique qui existe autour des concepts de savoirs-connaissances et identité, en soulignant leur caractère complexe. Ce détour théorique a été utile, puisqu'il a permis de clarifier les deux concepts-clés issus de notre problématisation : d'une part la notion de savoir d'expérience, et d'autre part, celle de l'identité professionnelle.

Précisons bien que, lorsque nous parlons de savoir d'expérience, nous nous plaçons du côté du sujet qui a une prise sur le monde. Nous disons qu'un sujet (c'est-à-dire l'enseignant en ce qui concerne notre recherche) a besoin d'établir un rapport avec le monde pour accéder à la science, c'est-à-dire à la connaissance scientifique. Il a besoin de pouvoir s'adosser à une image de lui-même en relation aux autres, d'avoir une identité : autrement dit d'avoir un point de vue afin d'évaluer (attribuer une valeur à) ce qui se présente à lui. Ainsi, dans son rapport avec le monde, l'enseignant va faire l'effort de le comprendre et de tirer des leçons de ce qui lui arrive.

Dans son effort de connaître et de comprendre le monde, l'enseignant va tenter d'organiser son environnement pour en faire son milieu, en se plaçant lui-même au centre (Canguilhem, 1965) et en gérant les situations selon son point de vue - en termes de savoirs et de valeurs, parce que, l'enseignant est non seulement porteur de savoirs mais également de valeurs. « Il va l'organiser comme s'il était au centre, en faisant émerger vers lui les liens qu'il établit entre les choses, autrement dit en leur accordant de l'importance selon son point de vue à lui : ce qu'on appelle savoir d'expérience » (L. Durrive, 2019, p.238).

En effet, dans son effort de vivre (qui sous-tend son effort de connaître), l'être humain va tenter de reprendre l'initiative en essayant d'être plus actif que passif, en mobilisant ses énergies, ses équipements biologiques autant que ses facultés intellectuelles -ce qu'Yves Schwartz appelle un corps-soi (Schwartz, 2000 : 664, cité par L. Durrive, 2019, p.239).

La revue de la littérature de cette recherche révèle que le « savoir d'expérience » n'est pas un concept isolé. Il n'est pas non plus un « savoir déjà construit, structuré que l'on trouverait en fouillant dans les herbes touffues de son expérience » (L. Durrive, 2019, p.241). Le savoir d'expérience a un lien avec l'activité humaine ; l'activité étant ici considérée comme « une dialectique entre norme et renormalisation, entre désadhérence et adhérence ; une activité qui déborde les savoirs et met en jeu toute la personne humaine » (L. Durrive, 2019, p.248).

D'autre part notre détour théorique montre que c'est la possibilité d'analyser les différentes situations et la manière dont on les a gérées qui permet de développer les savoirs d'expérience.

De plus, ce détour nous apprend que même si le savoir d'expérience est développé individuellement, il s'inscrit également dans un cadre collectif, celui du travail à travers les interactions, dans les échanges entre pairs, avec tout l'environnement de travail. Une fois que ce savoir d'expérience est intégré, il permet au travailleur de faire face aux aléas et d'agir efficacement en fonction des situations de travail rencontrées, en partie déjà connues et en partie nouvelles. Pour cela, les savoirs d'expérience peuvent être considérés à la fois comme des savoir de métier et des 'savoirs de prudence', parce qu'ils « contribuent à préserver la santé physique et psychique des professionnels » (cf. Anact, 2010). C'est une exigence de santé, dira Canguilhem, en donnant ainsi sa propre définition de ce que veut dire « se porter bien », qui intègre la production de savoir comme rapport au monde :

« Je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi, mais qui ne seraient pas ce qu'ils sont sans elles » (Canguilhem, 2002 : 68, cité par L. Durrive, 2019, p.238).

Tout compte fait, la revue de la littérature scientifique montre que les savoirs d'expérience sont utiles à plus d'un titre. Considérés comme des leçons retenues de ma rencontre avec certains milieux, les savoirs d'expérience sont utiles dans bien des domaines comme la formation et l'insertion professionnelle, car ils peuvent servir de guides du « pouvoir agir » des personnes en situation de travail.

Par ailleurs, ce chapitre a aussi permis de poser le débat qui existe autour du concept d'identité. Son étude est à nos yeux cruciale, parce qu'elle permet de répondre à cette double question dans notre recherche au Burkina Faso :

-d'une part, d'où vient la grande efficacité (efficacité des performances scolaires) des enseignants du privé catholique burkinabè de façon générale et ceux de Kaya en particulier ?
-d'autre part, qu'est-ce qui explique le fait que ces enseignants tiennent malgré tout, nonobstant les conditions de vie et de travail précaires ? Autrement dit, quelles sont leurs raisons d'agir ?

En effet, la recherche scientifique montre que l'identité est un concept polysémique, complexe et dynamique. Le concept d'identité, tel que nous l'abordons dans cette thèse, se situe sur le plan des valeurs. La valeur est, selon l'approche ergologique, ce qui nourrit l'identité de quelqu'un, aussi bien l'identité d'une personne que celle du collectif.

Nous disons par conséquent que l'enseignant en situation de travail est porteur et créateur non seulement de savoirs dévoilant certaines réalités (et donc élargissant nos connaissances) mais également de savoirs attachés à des valeurs, des savoirs hiérarchisés, priorisés, en tant que guides pour l'action (savoir ce qu'il vaut faire dans telle situation professionnelle).

C'est d'ailleurs ce que confirme L. Durrive (2019) quand il affirme que la personne, « placée en situation dans un ici-maintenant, va commencer par évaluer, interpréter tout ce qui se passe en gardant pour référence le prescrit [c'est-à-dire ce qu'on lui demande] mais aussi en l'interprétant avec son prisme de valeurs, afin d'apprécier la spécificité du cas qui se présente, de reconnaître les enjeux, de distinguer l'essentiel du secondaire et de hiérarchiser les priorités. La personne qui travaille évalue d'abord -et c'est ensuite qu'elle mobilise les ressources pertinentes de son point de vue » (p. 246).

Le développement de ce second axe -l'identité professionnelle- a permis de comprendre que celle-ci se construit d'une part dans les échanges de valeurs faisant partie des relations humaines et sociales, et également dans les échanges entre le « je » et le « nous » dont parle Dubar (1998). Elle se construit d'autre part avec le collectif, avec le groupe professionnel organisé autour de valeurs et de représentations qui appartiennent au vécu de l'individu, mais aussi avec le sujet lui-même inscrit dans un contexte de travail particulier.

Sur le plan spécifiquement professionnel, chez les enseignants par exemple, si le contexte influence la construction de l'identité professionnelle, d'autres variables tels que le métier, le rapport au travail, l'ambiance et le milieu dans lequel se déroule le travail sont autant d'éléments constitutifs de la construction identitaire des professionnels.

Dans le contexte burkinabè, les enseignants construisent une identité professionnelle pour se donner des raisons d'agir ; une idée professionnelle qui leur confère une certaine noblesse dans le métier et une vraie promotion des enfants qui leur sont confiés. D'où le double problème que pose la question de l'identité chez les enseignants :

« se reconnaître et être reconnu », parce que l'enseignant ne se réduit pas à fonctionner comme une machine à distribuer des savoirs formels. L'enseignant burkinabè est aussi un « villageois⁹³ » parmi les autres villageois ; un membre à part entière de la communauté villageoise dans laquelle il se reconnaît et qui est reconnu comme « personne ne ressource » et garante de l'avenir des enfants.

⁹³ Ce terme désigne ici, celui qui vit au village et partage la vie des autres membres de la communauté.

Cette identité se façonne continuellement non sans difficultés. Selon Ph. Zimmermann *et al.*, (2012), la confrontation à ces difficultés, « lie l'identité professionnelle à l'efficacité, c'est-à-dire à l'appropriation des savoir-faire professionnels. » (p.43). Selon ces mêmes chercheurs, la construction est également marquée par des contradictions qui produisent des tensions, de l'inconfort, des doutes, mais, qui semblent être à la source de l'identité professionnelle, parce qu'ils obligent à trancher et à trouver des compromis.

Cependant, ces variables liées au contexte, à l'expérience scolaire, à la famille et au métier ne sont pas suffisantes pour rendre compte des multiples facettes de l'identité professionnelle des enseignants. A celles-ci, il faut adjoindre les variables personnelles ou biographiques qui prennent en compte la trajectoire individuelle des professionnels.

CHAPITRE V

ANALYSE CONCEPTUELLE ET PROBLÉMATISATION DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION AU CINQUIÈME CHAPITRE

La revue de la littérature dans les deux chapitres précédents a permis de faire le point des recherches déjà menées sur les notions de savoirs d'expérience et d'identité professionnelle. Ce dernier chapitre de la deuxième partie entend apporter dans un premier temps une clarification des différents concepts et préciser leurs imbrications avec le travail de l'enseignant, afin d'élaborer ensuite notre problématique de recherche.

Celle-ci est le résultat de nos différentes lectures de travaux scientifiques qui questionnent le travail ou la pratique enseignante de façon générale et s'appuie sur le contexte particulier du travail des enseignants burkinabè.

Pour tenter d'apporter des réponses à nos nombreuses interrogations sur le travail de l'enseignant au Burkina Faso, le dernier point de ce chapitre formulera des hypothèses qui seront le fil conducteur de notre enquête en vue d'atteindre l'objectif de la recherche.

1. Clarification des concepts appliqués à notre terrain d'enquête

1.1. Savoir d'expérience et pratique enseignante

Après avoir rapporté de façon générale les grandes lignes de ce qui constituent les savoirs et l'identité, nous voulons à présent, en lien avec notre problématique, chercher à apporter des clarifications sur les concepts de savoirs d'expérience et d'identité professionnelle afin de mieux appréhender le processus de leur construction en lien avec le travail enseignant.

1.1.1. Dimensions de la pratique enseignante

M. Tardif (1993) étudie les savoirs d'expérience en lien avec la pratique éducative. Il rappelle que :

« L'enseignement se déroule dans un contexte constitué de multiples interactions, qui exercent sur les enseignants des contraintes diverses. Ces contraintes ne sont pas des problèmes théoriques, tels qu'en connaît le technologue ou le technicien. Pour l'enseignant, ces contraintes apparaissent en liaison avec des situations concrètes qui ne sont pas définies une fois pour toutes et qui exigent une part d'improvisation et d'habileté personnelle, ainsi que la capacité de faire face à des situations plus ou moins transitoires et variables » (p. 45).

Ce rappel de M. Tardif vient compléter les travaux de certains chercheurs portant sur les pratiques enseignantes qui insistent sur les interactions à travers lesquelles les enseignants construisent les savoirs d'expérience. Les pratiques enseignantes ont connu des évolutions : les premiers travaux les inscrivaient dans le paradigme « processus-produit ». Ils réduisaient le processus d'enseignement aux comportements observables afin de déterminer l'efficacité de l'enseignant (Walberg, 1993). Les cognitivistes qui ont suivi ont porté leurs réflexions sur la pensée de celui qui enseigne : ils concevaient la cognition comme instance essentielle de contrôle de la pratique enseignante (Shavelson, 1981, Tochon, 1993). Puis l'émergence du paradigme « écologique » a permis de prendre en compte l'importance de la « situation » au sein de laquelle se déroule l'enseignement (Bronfenbrenner, 1986, cité par M. Altet, 2002, p.85).

Aujourd'hui, le « paradigme interactionniste et intégrateur éclaire l'articulation de plusieurs types de variables concernant l'enseignant, l'élève et la situation, pour comprendre la pratique enseignante » concluent I. Vinatier et M. Altet (2008, p.9).

Selon M. Altet (2002), la pratique enseignante peut être définie comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle telle que l'enseignement (p.86). Elle recouvre donc à la fois la manière de faire de chaque personne

singulière, « *le faire propre à cette personne* » et « *les procédés pour faire* » qui correspondent à une fonction professionnelle (par exemple le « savoir-enseigner ») telle « qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts, d'objectifs et de choix autonomes» (M. Altet, 2002, p.86).

Selon cette même auteure,

« La pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle. [...] Ce sont les interactions avec les élèves, de nature à la fois pédagogique, didactique, mais aussi psychologique, sociale et intersubjective qui constituent la spécificité du travail de l'enseignant » (pp.86-87).

-Ainsi donc, la transmission du savoir, c'est-à-dire le savoir objet de l'apprentissage en tant qu'instrument du développement de l'enfant, est une première dimension essentielle de la pratique enseignante.

-Une deuxième dimension essentielle,

« est construite par l'ensemble des interactions, avec les effets induits par l'implication des participants en présence, leurs choix, leurs motivations. L'enseignant est en interaction avec un groupe d'élèves dont il ne peut pas prévoir quelles seront leurs réactions. Quelles que soient la préparation et la programmation de la séquence de classe du professionnel, celui-ci sera amené à s'adapter, en situation, à des réactions et à des événements non prévus, à l'aléa » (Vinatier et Altet, 2008, p.10).

-Une troisième dimension tient à la nature même de la situation d'enseignement-apprentissage, laquelle possède sa dynamique propre. C'est à ce titre que l'on considère que l'enseignant gère une situation dynamique complexe à laquelle il doit s'ajuster en permanence (*ibid*).

-Une quatrième dimension existe : le mode de gestion de la classe.

Partant de ces constats, nous pouvons dire que l'enseignement se présente à la fois comme la transmission des savoirs et des valeurs, mais aussi le lieu d'ajustements permanents, donc le lieu de la construction de soi du fait que, constamment, le professionnel doit faire des arbitrages qui le mettent lui-même à l'épreuve en tant que sujet responsable de ses actes (il n'y a pas de réponse standardisée). On retiendra en définitive que la pratique reste le lieu où les enseignants retraduisent leur formation dans la réalité, en la rendant plus intelligible à leurs yeux, selon leur point de vue. Elle est également le lieu où ils construisent des savoirs dans un réajustement permanent.

1.1.2. Savoir d'expérience et savoir enseignant

Dans une analyse sociologique du travail, M. Tardif et C. Lessard (2004) défendent l'idée selon laquelle le travail enseignant n'est pas à considérer comme étant simplement l'accomplissement d'une vocation, la réalisation d'une personnalité armée d'une technique. Pour eux, les enseignants sont comme les autres travailleurs, qui défendent leur autonomie professionnelle contre une tentative de rationalisation continue du travail comme si ce travail pouvait se faire en étant organisé et enfermé dans des contraintes précises, avec des conditions imposées.

Ces auteurs montrent également que le travail des enseignants repose sur des compétences et des connaissances pratiques, acquises de plusieurs manières et notamment par l'expérience accumulée au cours d'une vie, non seulement dans une activité professionnelle mais aussi dans une histoire personnelle. Ainsi donc, le travail est bien davantage qu'une production, c'est une histoire et une expérience humaine.

Selon M. Altet (2008), le travail de l'enseignant se présente comme :

« Une gestion de l'incertitude et des tensions par des ajustements constants, mutuels interactifs aux situations et aux acteurs élèves, par des régulations qui permettent à l'enseignant de construire un équilibre, dans son action, dans son « travail sur autrui ». L'enseignant est en « arrangement-improvisation » (Yinger, 1986) à la recherche d'un équilibre entre les logiques en tension, logiques pédagogique, didactique, épistémique qu'il met en œuvre et logiques psychologiques et sociales des élèves » (p.48).

Si l'on considère notre terrain au Burkina Faso, on peut alors comprendre que le travail de l'enseignant ne se limite pas à dispenser des cours. Il n'est pas non plus enfermé dans une application technique du programme officiel comme le veut la direction de l'école, ni dans la préparation systématique du cahier ou l'administration systématique de deux devoirs par jour... Il existe bien un Ministère qui a pensé un programme et attend de ces agents qu'ils s'emparent de ce programme. Cependant l'enseignant n'applique jamais comme tel un programme, pour deux raisons essentiellement : parce que la situation réellement rencontrée « dans l'ici-maintenant du travail » est toujours variable, donc il serait impossible de calquer le programme sur cette réalité-là. Et pour une autre raison ensuite : en tant que sujet qui revendique la responsabilité de ses actes, le professionnel sur le terrain ne pourrait pas supporter d'agir comme un robot, en appliquant à la lettre le programme. Ce serait pour lui invivable et ce serait pour l'institution catastrophique, car rien ne se passerait d'utile dans la classe. C'est pourquoi

le travail passe toujours par un sujet - à la fois physique (corps) et historique (soi), un « corps-soi » (Schwartz 2011) qui va se réapproprier la situation.

Dans le même sens, A. Mouchet (2016) dira que le travail enseignant relève davantage de « régulations locales avec des décisions discrètes, ponctuelles, liées aux circonstances particulières, que de l'application de cascades décisionnelles entièrement prévues » (p.18).

Durand (1998) lui, parle plutôt « *d'improvisation planifiée* » ; Casalfiore (2002) quant à lui, évoque une « activité régulatrice de l'immédiat » ; tandis que Ria (2009) souligne une « succession d'états transitoires d'équilibre et de déséquilibre et de construction de connaissances sur la base de validation/invalidation des connaissances antérieures » (cité par Mouchet, 2016, p.18).

M. Altet (2008, pp.47-48) de son côté qualifie « *d'incertitude* » le travail enseignant, comme les autres métiers de l'humain. L'incertitude du travail enseignant, selon elle, se présente :

-« en amont, dans la préparation didactique, pédagogique, lorsque l'enseignant prévoit des objectifs, des contenus, des modalités en fonction de sa perception des élèves, des contraintes du programme, des situations antérieures, sans en connaître tous les éléments : il s'efforce « d'anticiper » au mieux les actions, de les concevoir en fonction de ses connaissances de la situation.

-au cours de l'action : l'enseignant doit gérer les imprévus dans les réactions et les interactions des élèves au niveau de la conduite de la classe ou de la gestion des contenus. Les « décalages » entre la planification et l'activité en classe sont fréquents, les écarts entre le scénario prévu et la mise en œuvre en situation sont nombreux. L'enseignant va s'efforcer, par ses actions, de réduire l'incertitude, de gérer l'imprévu en essayant de s'adapter par des ajustements constants, en utilisant des réponses déjà disponibles, en en testant de nouvelles »⁹⁴.

S'il est vrai qu'une chose est d'exiger de bons résultats, autre chose est de se soucier de l'effort fourni par les enseignants pour arriver à ces résultats. Il est donc indispensable de se demander d'où vient l'efficacité des enseignants ? Autrement dit, se demander en quoi consiste le travail des enseignants plutôt que d'imposer un taux de réussite artificiellement, au mépris de la réalité de leur travail. Par exemple, exiger un taux de 95% de réussite (comme c'est le cas dans l'enseignement du privé catholique burkinabè), c'est oublier que dans l'activité, « l'homme n'a pas la maîtrise des conditions et des résultats de son activité professionnelle » comme le rappellent F. Guerin, F. Daniellou *et al.*, (1991, p.45). C'est en ce sens que l'on définit le travail comme activité contrainte.

⁹⁴ Altet, M. (2008) Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maîtres-élèves observées dans un « débat scientifique » en cycle 3 : 47-48.

Par expérience, nous savons que l'être humain donne de lui-même, s'engage dans la mesure où il trouve du sens à ce qu'il fait. Toutefois, il refuse d'être réduit à une simple « ressource », bien qu'il ait lui-même des ressources. Pourquoi ? Parce qu'il refuse d'être écarté de la problématisation dans une situation de travail, considéré d'emblée comme « une solution » mais jamais associé à l'appréciation initiale de ce qu'il convient de faire. Oui, le professionnel a des solutions, mais il a d'abord besoin d'être considéré en amont, dans la construction du problème à résoudre (reconnaitre ce qui fait contrainte) - car il a toujours un point de vue à donner. Considérer l'enseignant comme simplement une ressource, une machine à produire des résultats, c'est de l'aliénation. L'enseignant ne donne de lui-même qu'à une seule condition : pouvoir agir en fonction de son point de vue.

En ce sens, l'engagement de l'être humain, quelle que soit la structure dans laquelle il travaille, doit pouvoir lui offrir la possibilité d'être « acteur » (contributeur) et « auteur » (responsable) de ce qu'il réalise, autrement dit donner la possibilité de prendre des initiatives. Rien ne peut se faire si la personne ne s'engage pas personnellement dans son travail, c'est-à-dire si elle ne reprend pas l'initiative, précisément dans la contrainte qui est le défi à relever.

1.1.3. Les composantes du savoir d'expérience chez les enseignants

Après avoir interrogé et observé des enseignants, M. Tardif et C. Lessard (2004) évoquent plusieurs formes de connaissances liées à leur travail et dont leur parlent les professionnels : « habiletés, compétences, talents, savoir-faire, etc. portant sur différents phénomènes liés au travail ».

Selon ces chercheurs, les enseignants :

- « parlent de la connaissance de la matière et la connaissance relative à la transmission de la matière, à la planification du cours, à son organisation ;
- traitent de la connaissance des grands principes éducatifs et du système d'enseignement ; discutent des programmes et des manuels pédagogiques, de leur valeur et de leur utilité ;
- abordent des connaissances théoriques en éducation apprises à l'université, particulièrement les connaissances psychopédagogiques et didactiques, ainsi que les stages et le perfectionnement en cours de carrière ;
- mettent l'accent sur la nécessité de bien connaître l'organisation de l'école, ses règlements, ses modes de fonctionnement en vigueur.
- s'attardent longuement sur les connaissances et les habiletés relatives au groupe d'élèves : le contrôle du groupe et du climat de la classe, la capacité de sentir le groupe, de le gérer, de passer par-dessus les petites choses, de veiller à la discipline des élèves, etc .

-insistent sur diverses habiletés comme le « pouvoir de séduire le groupe, faire preuve d'imagination, partir du vécu des élèves, avoir une personnalité attachante, être capable de jouer un rôle professionnel tout en étant authentique ».

-leur personnalité constitue également un facteur important de réussite. Par exemple, il faut aimer travailler avec les enfants et se sentir « fait pour ce travail » ; il faut garder un esprit jeune, imaginatif, avoir de la spontanéité et se remettre en question ».

-parlent aussi des « échanges et des projets que les enseignants entretiennent avec leurs collègues, comme des occasions d'apprentissage.

-parlent de la connaissance des parents et de leur origine socio-économique qui fait partie de leur bagage.

-insistent beaucoup sur leur expérience du métier comme source première de leur compétence, de leur « savoir-enseigner » (pp.362-363).

La connaissance professionnelle de l'enseignant est donc très variée et plurielle. Elle embrasse beaucoup de domaines tels que le relationnel, le social, l'intellectuel, le culturel et ne se laisse aucunement enfermer dans un phénomène bien circonscrit. Au contraire, elle couvre « un grand nombre de sujets qui ont tous un rapport à leur travail. [...] L'expérience du travail semble la source privilégiée de leur connaissance » concluent Tardif et Lessard (*ibid.*, p.363).

Si les connaissances théoriques sont importantes, il y a aussi d'autres « habiletés » naturelles ou apprises qui sont tout autant importantes et qui jouent un rôle crucial dans la réussite professionnelle. Ces habiletés ou autres formes de savoirs nouveaux sont porteurs du point de vue du sujet ; ce point de vue est d'ailleurs ce qui va guider l'enseignant dans l'accomplissement de sa profession.

1.1.4. Savoir d'expérience et situation d'enseignement

Nous l'avons souvent dit précédemment, l'enseignant au travail ne se contente pas d'appliquer ou de suivre des prescriptions prédéfinies ou encore de plaquer les savoirs théoriques acquis pendant sa formation initiale.

Les situations de travail étant uniques en tant que moment de vie (mais reconnaissables en famille de situations parce que construites à partir d'un même modèle), le professionnel va partiellement s'auto-prescrire le travail en le redéfinissant comme un problème qui appelle des ressources, afin de réaliser ce qu'il a à faire. Quand il travaille, il ne fait d'ailleurs pas forcément ce qui a été prévu. Il mobilise, « dans le cadre de ses activités professionnelles, certaines connaissances relatives aux programmes, à leurs objectifs et aux moyens de les atteindre » reconnaissent M. Tardif et C. Lessard (2004, p.359).

En situation de travail remarque G. Artaud (1981), le maître doit considérer l'élève comme « *sujet du savoir* » et doit prendre en compte « *son savoir déjà là* ». Si certains enseignants ont tendance à faire abstraction du savoir de l'élève, c'est, conclut-il, « parce qu'ils ont eux-mêmes pris possession du savoir qu'ils transmettent sans se référer à une expérience personnelle qui a poursuivi une évolution parallèle » (p.144). C'est « seulement en s'ouvrant à sa propre expérience, c'est-à-dire en rétablissant le lien rompu entre son savoir accumulé et son projet personnel et en redonnant signification à des concepts qui se sont progressivement vidés de leur contenu originel, qu'il réalisera le bien-fondé du savoir d'expérience de l'élève [...] qui, inversement, vient raviver sa propre expérience » (*ibid.*, p.145).

Constatant l'écart qui existe entre l'institution d'enseignement et la pratique, Schön (1994) précise que :

« la virtuosité dont les bons professionnels font preuve dans leur pratique provient de leur agir professionnel, de leur expérience et de la réflexion qu'ils font en cours d'action et sur leur action ». L'auteur estime que « la recherche inspirée par l'agir professionnel du praticien le met en contact avec des matériaux qui échappent souvent au théoricien. Le praticien acquiert ainsi un savoir original qui ne s'enseigne pas mais se construit par chacun » (*ibid.*). Il ajoute en plus que « les bons professionnels [...], pour surmonter les défis rencontrés dans leur pratique, se fondent moins sur des formules apprises au cours de leur formation fondamentale que sur une certaine improvisation acquise au cours de leur pratique professionnelle » (pp. 11-12).

Pour Tardif (1993a), par ailleurs :

« L'enseignement se déroule dans un contexte truffé d'interactions nombreuses qui deviennent contraignantes pour les enseignants. L'expérience de ces contraintes et de ces situations serait formatrice et permettrait à l'enseignant de développer des « *habitus* », c'est-à-dire des dispositions acquises dans et par la pratique réelle, lui permettant justement de faire face aux contraintes et aux impondérables du métier. Ces « *habitus* » peuvent se fixer en style d'enseignement, en « *trucs du métier* », voire en traits de la « *personnalité professionnelle* » (p.45).

Tardif ajoute que :

« Ils s'expriment alors dans un savoir-être et un savoir-faire-personnels et professionnels validés par le travail quotidien. En ce sens, la pratique apparaît comme un processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants et les enseignantes retraduisent leur formation antérieure et l'ajustent au métier, en éliminant ce qui leur semble inutilement abstrait ou sans rapport avec la réalité vécue et en conservant ce qui peut leur servir d'une façon ou d'une autre à résoudre les problèmes de la pratique éducative » (p.45).

Comme le constate G. Artaud (1981), le maître qui est ouvert à l'expérience,

« ne passe plus son temps à enseigner [...] la pensée des autres, il développe à partir de ce qu'il vit sa propre appréhension de l'objet du savoir. Il n'enseigne plus, il professe. Sa compétence professionnelle ne se fonde plus uniquement sur sa maîtrise conceptuelle du savoir mais aussi sur sa capacité de redonner vie à ce savoir à l'intérieur de lui pour être en mesure d'amener l'élève à le reconstruire pour lui-même » (p.145).

Dans son rapport de soi à soi, comme dans son rapport aux autres, l'enseignant aborde la relation à l'enseignement comme une sorte « d'enjeu identitaire ». En effet, l'enseignant peut se contenter de subir passivement le travail ou au contraire, il peut s'en servir comme un moteur de changement et de transformation, parce que l'enseignement est un lieu d'édification identitaire ; à la fois dans l'idée de prendre soin de soi comme dans celle de prendre soin des autres (Guilleux, C., 2016).

En résumé, dans la littérature citée ici, il apparaît que le travail de l'enseignant est fait constamment d'ajustements. Aux prises avec le réel, l'enseignant use de son ingéniosité, pas forcément grâce au savoir formel ou appris à l'école, mais en tenant compte de la réalité du milieu. « Au pied du mur », l'enjeu est pragmatique : réussir, interpréter les indices pertinents et prendre la bonne décision pour réussir. Le savoir d'expérience se définit ici comme la capacité à pouvoir faire face à des contraintes qui se présentent. Mais aussi il s'entend comme un ensemble de schèmes, d'improvisations, de routines... et qui pourraient traduire en quelque sorte un « savoir-faire », un « savoir d'action ».

Le savoir d'expérience est un « savoir composite où interviennent des connaissances discursives, des motifs, des intentions conscientes, etc., ainsi que des compétences pratiques qui se révèlent notamment par l'usage que l'enseignant fait des règles et des ressources incorporées à son action » précisent Tardif et Lessard, 2004, (p.400).

Au travers de ces analyses, « le concept de savoir d'expérience nous rapproche du sujet de la connaissance professionnelle des enseignants. Cette connaissance est conditionnée par le travail de l'enseignant, qui inclut et met en jeu toute sa personne (et donc toutes ses connaissances), toute son activité, avec ses particularités. De ce point de vue, il s'agit bien d'un *working knowledge*, c'est-à-dire d'une « connaissance travaillée », ou encore, d'une « connaissance ouvrageée », façonnée par le travailleur et qui prend son sens et sa pertinence dans le travail et par le travail » selon Tardif et Lessard, (*ibid.*, p.366). C'est en définitive une connaissance plurielle, voire multidimensionnelle qui incorpore des éléments relatifs à l'identité professionnelle de l'enseignant. Il provient de cet « effort de vivre » de l'enseignant

qui « résiste à ce qui lui résiste » (L. Durrive, 2015), qui n'abandonne pas, qui ne se laisse pas faire, mais qui essaie de tirer une leçon pour la prochaine fois.

2. L'identité professionnelle des enseignants

Il ne s'agit pas de considérer ici l'identité des enseignants de façon générale, mais leur identité personnelle et professionnelle, c'est-à-dire celle qui, d'une part, va guider les enseignants dans leurs actions ; et d'autre part, celle qui « permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur » (Ion, 1996, p.91). Comme nous l'avons défini plus haut, l'identité recouvre à la fois « le même » et « le différent ». Il s'agit pour nous dans cette étude de repérer les raisons d'agir des enseignants, leurs références et leurs préférences, ce qui unit les enseignants entre eux et ce qui les rend différents les uns les autres. Autrement dit, ce qui explique la grande efficacité des enseignants dans leur engagement et qui leur permet de tenir « malgré tout ».

2.1. Ce que recouvre l'identité professionnelle enseignante

Les mutations profondes de la société et ses effets sur l'école ont affecté l'identité professionnelle des enseignants. L'identité professionnelle des enseignants apparaît alors comme ce qui constitue à la fois leur référence en termes de valeurs et leur appartenance ; elle s'inscrit dans une dynamique et intègre les différentes expériences des enseignants tout au long de leur parcours.

« [...] Elle est constituée à la fois dans la référence et l'appartenance au « nous » de l'ensemble des professeurs et par l'opposition aux « eux » formé par l'ensemble des professeurs exerçant à un autre niveau et/ou une autre discipline/et/ou dans un autre contexte » (Thin, 1998, p.72, cité par Wolf, 2017, p.88).

L'identité professionnelle de l'enseignant se comprend, selon Gohier *et al.* (2001), comme « la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante » (p.13).

En prenant cela en compte, soulignons aussi que l'identité professionnelle intègre le parcours professionnel de chacun des enseignants ; un parcours professionnel qui permet à l'enseignant de développer des stratégies identitaires construites, à la fois, à partir des sentiments d'appartenance (« le même ») et de singularité (« le différent »).

2.2. L'enseignement, entre normes et valeurs

Citant Perez-Roux qui a réfléchi aux dynamiques identitaires chez les enseignants d'éducation physique, E. S. Pelini (2013) écrit que :

« les enseignants véhiculent un ensemble de valeurs et de croyances, partagées avec d'autres, compatibles avec leurs pratiques professionnelles ou personnelles et repérables à travers de leurs représentations du métier, des autres et d'eux-mêmes. Ce sont des moments de crise mais aussi de remise en question qui auront une incidence sur les choix qu'effectuera l'enseignant par rapport à sa pratique, sa représentation de soi (connaissances, croyances, attitudes, valeurs, conduites, habiletés, buts, projets, aspirations) et sa représentation du groupe des enseignants (les savoirs de la profession, les idéologies et les valeurs éducatives, le système éducatif, la déontologie et les demandes sociales) » (p.44).

Gohier *et al.* (2001) insistent également sur les qualités requises pour les enseignants, des qualités qu'ils résument essentiellement en six points et qui sont en lien avec leur activité :

-Il y a d'abord la dimension individuelle ou la « *mise à distance avec soi* » : elle fait appel à la connaissance de soi et est « rendue possible grâce à un esprit réflexif de l'enseignant capable de s'autoévaluer » (Gohier *et al.*, 2001, p.13). Cette dimension individuelle est ce qui va aider l'enseignant du privé catholique burkinabè à répondre à la question « qui suis-je ? », lorsque celui-ci est en situation de travail.

-Ensuite, la dimension « *rapport au travail* » : il s'agit là des compétences ou des capacités nécessaires à l'enseignant pour mener à bien son travail. Cette dimension requiert d'une part, la maîtrise des « savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques » ; et d'autre part « l'acquisition des compétences, dont la capacité réflexive » (*ibid.*, p. 14). Pour ces auteurs, il convient que l'enseignant « analyse constamment sa propre pratique tout en gardant une distance vis-à-vis de celle-ci » (*ibid.*). Car c'est à cette condition, concluent Gohier *et al.*, que « l'enseignant peut exercer sa fonction en qualité de professionnel ; ce qui lui permet de faire le pont entre la théorie et la pratique et d'effectuer des choix. Il devra exercer son jugement » (*ibid.*, p.14). De ce fait, on peut dire que l'identité contient aussi le point de vue que l'on place sur la compétence ; puisque pour nous, la compétence n'est pas la simple mobilisation des savoirs, elle est également la consolidation des points de vue pour, précisément, mobiliser à bon escient les ressources (dont les savoirs).

-La troisième dimension est d'ordre éthique et relève du « *rapport aux responsabilités* » : Gohier *et al.*, mettent en avant ici « la connaissance des règles déontologiques régissant la profession » de l'enseignant, tels le respect, l'intégrité... (*ibid.*). Cette troisième dimension

correspond au rôle que se donne l'enseignant lorsqu'il est au travail, ce qui fait valeur pour lui et qui va le guider dans sa profession.

Pour nous, ce sont là les valeurs qui sous-tendent un point de vue personnel et professionnel sur le monde.

-Le « *rappport aux apprenants* » : l'enseignant représente aux yeux de ses élèves, une sorte de « modèle ». Cette dimension met en relief la capacité de l'enseignant à entrer en relation avec ses élèves, une relation faite « d'empathie, d'écoute, mais aussi de congruence⁹⁵ » (*ibid.*, p.15).

-Le « *rappport aux collègues et au corps professoral* » : cette dimension met en avant la « capacité dialogique » de l'enseignant. Il s'agit ici du « sens de la collégialité, de la mise en commun des pratiques pédagogiques, de partage des difficultés et de rapport avec ses collègues » (*ibid.*, p.16).

-Enfin, le « *rappport à l'école* » : il s'agit ici de la « connaissance du contexte et les enjeux sociétaux de l'école », mais aussi d'une meilleure « connaissance de la culture dans laquelle s'insère cette même école » (*ibid.*, p.16).

Cette dimension permet de questionner le rôle et la place de l'enseignant du privé catholique burkinabè : non seulement enseignant et éducateur, mais aussi une personne qui se considère comme membre d'une communauté villageoise et d'une communauté confessionnelle.

Tout compte fait, les différentes qualités sus-décrivées soulignent le caractère dynamique et non statique de l'identité et montrent surtout l'importance des valeurs qui portent la pratique professionnelle. Des valeurs qui sont indispensables et qui guident les professionnels dans leur agir au quotidien par de multiples renormalisations et ajustements.

2.3. L'identité professionnelle des enseignants : une identité négociée

Gohier *et al.* (2001) s'appuient sur Sikes, Measor et Woods (1985) qui mettent en exergue la dimension interactionniste de l'identité professionnelle de l'enseignant. Selon eux, l'identité professionnelle de l'enseignant est :

« une identité négociée en fonction des contraintes de l'environnement professionnel et des intérêts de la personne. Celle-ci essaie de faire face (*cope*) à ces contraintes en utilisant diverses stratégies, qui vont de leur refus à leur intériorisation totale, mais résultent souvent en un ‘*compromis stratégique*’ impliquant un mélange d'ajustement intériorisé et de

⁹⁵ La congruence est, selon Gohier *et al.*, (2001) « la cohérence ou la concordance chez un individu, entre le dire, le faire et le penser » (p. 15).

redéfinition stratégique qui permet au sujet d'atteindre ses buts partiellement redéfinis » (Sikes, Measor et Woods, 1985, p.236, cité par Gohier *et al.*, 2001, p.7).

Eu égard à ces observations, il apparaît que le sentiment d'appartenance à un groupe, les contraintes environnementales, les interactions du milieu ainsi que les différents compromis sont ici déterminants dans le processus de la construction identitaire chez les enseignants.

Ainsi pourrait-on penser que les enseignants catholiques de l'enseignement privé burkinabè, bien qu'ayant une identité commune, celle qu'ils partagent avec leurs collègues enseignants des écoles publiques, ont le sentiment de former à l'intérieur un « groupe à part entière », convaincus d'agir suivant un code de conduite qui leur est propre.

C'est d'ailleurs ce constat que font Aebischer et Oberlé (2007), quand ils affirment « qu'un individu, même appartenant à un groupe, peut opter pour un groupe autre que son groupe d'appartenance, (car), ce qui est lié au fait qu'il estime qu'un groupe de non appartenance est susceptible de lui apporter plus de prestige et de reconnaissance sociale que le groupe d'appartenance auquel il le compare » (cité par E. S. Pelini, 2013, p.44).

2.4. Processus de construction identitaire chez l'enseignant

L'identité professionnelle chez l'enseignant se construit en perpétuel ajustement de sa pratique en fonction des groupes qui composent la société. C. Gohier *et al.* (2001) parlent de « remise en question permanente, qui se fait par un aller et retour constant entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre » (p.5).

C. Dubar (1996) évoque lui, une construction à partir de deux pôles : « interne ou l'identité pour soi et externe ou l'identité pour autrui » (cité par Gohier *et al.*, 2001, p.6).

Ainsi donc, nous pouvons avec Gohier *et al.* (2001) réaffirmer que la construction identitaire chez l'enseignant comporte une double dimension à la fois personnelle et collective. La première désigne l'enseignant lui-même comme personne singulière qui a un point de vue singulier sur le monde, et la seconde désigne les autres enseignants ainsi que la représentation de la profession qui cultivent des manières propres d'agir (de penser, de faire, de comporter...).

Pour cerner cette construction, il est donc nécessaire de prendre en compte certains éléments inclus dans la représentation de soi comme enseignant afin de répondre à la question : « qui suis-je ? » Autrement dit, qu'est-ce qui dicte les choix de l'enseignant en tant que professionnel et en tant que personne ?

Evoquant par exemple la question de l'identité professionnelle chez les enseignants débutants, Zimmermann *et al.* (2012) soulignent que sa construction est liée aux conditions spécifiques de l'alternance. « De ce fait, les enseignants abandonnent, avec l'alternance, leur identité « d'élève-maître » et prennent une « identité d'enseignant ». Puis, ils ajoutent qu'« ils entrent dans le métier en expérimentant la transition de la position d'étudiant à celle d'enseignant » (p.36).

Ils notent cependant que ce passage ne se fait pas sans difficultés : « tensions, instabilités, pertes de repères mais aussi tiraillements ; les enseignants peuvent le vivre comme des moments d'inconfort voire de survie et cela peut entraîner une crise identitaire » (*ibid.*).

Comme on le voit à travers ces considérations, l'identité chez l'enseignant est une dynamique ; elle peut renvoyer au passé de l'enseignant, justifier son engagement ou son non-engagement, ou encore, donner sens à ses raisons d'agir : « que signifie pour lui d'être enseignant ? Quel est son rapport au travail ? »

2.5. Le rapport de l'enseignant au travail

Le travail occupe une place importante dans la construction identitaire de l'enseignant, comme nous l'avons déjà évoqué. Il constitue, selon Dubar (2000) une « composante des identités professionnelles ». Selon lui, le rapport au travail « concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi parmi les partenaires » (p.104).

De nombreuses études mettent en relief le système « représentations-savoirs-pratiques » pour appréhender « le rapport au métier ». Toutefois, en parlant ici plus précisément de « rapport au travail », on ajoute une dimension d'expérience concrète du métier, la mise à l'épreuve dans un espace-temps qui est la situation de travail.

Selon Leontiev (1975), l'activité de travail de l'individu a du sens lorsque ses actions sont en lien avec ses motifs. Il distingue de ce fait deux types de motifs :

« Les motifs seulement compris » et ceux « réellement agissants ». « Imaginons un élève lisant un ouvrage scientifique qui lui a été recommandé [...]. Si le motif consiste à préparer le lecteur à sa future profession, la lecture aura un sens. Si, en revanche, il s'agit pour le lecteur de réussir des examens, qui ne sont qu'une simple formalité, le sens de sa lecture sera autre, il lira l'ouvrage avec d'autres yeux ; il l'assimilera de façon différente », conclut-il (p.89).

Cette même idée est reprise par Charlot (1997) et Altet (2000) qui parlent de « représentations » et qui renvoient à un ensemble d'éléments plus globalement au « sens du travail » (cité par T. Dumet, 2012). Or le sens donné au travail reste complexe et relativement changeant en fonction du sujet mais aussi du contexte professionnel qui peut offrir un certain nombre de variations. Pour s'adapter à des changements survenus durant la carrière, l'enseignant prend appui sur ce système et procède à des ajustements lui permettant de construire une cohérence et de justifier ses choix professionnels passés, présents ou à venir dans une institution scolaire, elle-même soumise à de nombreuses tensions.

Rapporté à la construction de l'identité professionnelle enseignante, nous disons que le rapport de l'enseignant au travail pourrait être résumé par cette phrase : *l'enseignant est par ce qui fait sens pour lui*. C'est à cette condition que l'enseignant va agir parce qu'il y trouve son compte, parce que cela a un sens à ses yeux. C'est aussi cela qui justifie son engagement dans le travail et ses raisons d'agir.

2.6. L'enseignant et son rapport avec son collectif de travail

Le rapport qu'entretient l'enseignant avec le collectif de travail (avec la direction de son école et avec les collègues qui œuvrent dans son établissement) est au cœur de sa vie professionnelle. Le travail de collaboration, « le sens de la collégialité, de partage dans le rapport avec les autres collègues, génèrent un sentiment d'appartenance à un groupe et contribue à la construction de l'identité professionnelle » précisent Gohier *et al.* (2001, p.15). Selon ces mêmes auteurs,

« ce sentiment d'appartenance peut lui-même être développé par la formulation d'objectifs communs dans le cadre du projet éducatif, par exemple, mais également par l'exercice de la mise en commun des pratiques pédagogiques aussi bien que des difficultés rencontrées en situation d'enseignement. Cette mise en commun requiert une compétence dialogique, à savoir une capacité à discuter avec ses pairs et à arriver, lorsque cela est nécessaire, à des décisions consensuelles. Cette collégialité peut aussi se manifester dans la capacité à travailler en équipe sur des projets communs d'ordre scolaire et même parascolaire » (pp.15-16).

Partant de ce constat, il apparaît clairement qu'une bonne ambiance et une saine relation dans le travail confortent la confiance, le sentiment d'appartenance et favorisent la construction personnelle et professionnelle chez les enseignants. Le contraire, c'est-à-dire le sentiment de suspicion, conduit au désengagement et au repli sur soi du professionnel.

2.7. Enseignement et expérience

Les connaissances s'obtiennent au cours de la formation initiale, mais aussi dans le rapport qu'on entretient avec les autres et tout au long de l'exercice professionnel. En ce qui concerne les enseignants, ils acquièrent des connaissances grâce aux apports théoriques au cours de la formation initiale dans les différentes écoles⁹⁶, ainsi qu'au cours de la pratique dans les classes.

L'expérience s'inscrit toujours dans le temps et la durée pour qu'une maturation se produise (Wenner, M. 2006, p.165). Elle renvoie à la question du temps, c'est-à-dire à l'ancienneté professionnelle, au nombre d'années de travail, à la durée, mais aussi à l'efficacité au travail (la performance, la compétence) et à l'activité professionnelle (expérience et activité productive). Les expériences antérieures acquises permettent aux enseignants de se corriger, de se remettre en cause et de ne pas répéter les mêmes erreurs.

Nous l'avons déjà dit, les auteurs R. Samurçay et P. Rabardel (2004) ont développé l'idée que dans toute activité humaine, un sujet articule connaissance et action, ce qui développe deux types de transformation : *une activité productive et une activité constructive*. La première relève de la « *transformation du réel* », la deuxième relève de la « *transformation de l'homme par lui-même* » et se développe dans le temps (cité par Vinatier et Altet, 2008, p.13).

Selon Malglaive (1990), l'enseignant dit « expert » actualise dans des compétences professionnelles une multiplicité de savoirs. Ainsi, capable de réfléchir en acte, de s'adapter aux situations changeantes, il apparaît comme un professionnel autonome et responsable. Au-delà de la prise en considération de problèmes complexes et variés, il peut expliciter les raisons qui l'ont amené à faire tel ou tel choix dans sa pratique (cité par Altet, 1996, pp.115-116).

De plus, le vécu de chaque être humain se forge au fil des diverses expériences rencontrées, qu'elles soient personnelles ou professionnelles ; ce qui lui permet de construire ou de consolider son identité.

3. Bilan de la clarification des concepts de savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle appliqués à notre terrain de recherche

En considérant un certain nombre de travaux de recherche sur le travail enseignant et les débats de normes dans l'exercice du métier (Tardif et Lessard, 2004 ; Schwartz et Durrive, 2003 ; Perrenoud, 1994-2002 ; Gohier *et al.*, 2001 ; Durrive, 2015 ; Roux-Pérez, 2001), des travaux qui ont conduit à mettre en évidence les processus de construction des savoirs d'expérience et

⁹⁶ Au Burkina Faso : Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) pour les enseignants du public et le Centre de Formation Professionnelle et Pastorale (CFPP) pour les enseignants du privé catholiques.

d'identité professionnelle, nous nous proposons à présent de tenter de rendre compte de la complexité de cette construction.

3.1. L'activité des enseignants burkinabè est un dilemme permanent

Nous pouvons dire que les dilemmes semblent fonder l'activité des enseignants au Burkina Faso et cela suscite de nombreuses interrogations.

Que signifie être enseignant dans une zone sahélienne avec les exigences des conditions climatiques ? Comment faire pour que les effectifs pléthoriques ne soient pas un handicap à la réussite ? Comment faire pour avoir à la fois une classe vivante et éviter qu'elle ne soit bruyante et remuante et avoir le contrôle de sa classe ? Faut-il laisser les élèves s'exprimer sur un sujet qui les intéresse particulièrement ou bien faut-il interrompre le débat et passer à l'activité suivante prévue initialement ? Faut-il séparer deux élèves qui se disputent ou bien intervenir pour les aider à régler leur différend ? Ou encore, faut-il prendre en compte ou rejeter une intervention intéressante mais formulée par un élève qui n'a pas respecté les règles de prise de parole dans la classe ? Autant de dilemmes que les enseignants ne peuvent éviter et qui les obligent à s'adapter en permanence.

S'il est vrai que les enseignants font face à des dilemmes sur le terrain, on peut aussi dire qu'ils font preuve de créativité et d'inventivité. Car, instruits par les multiples situations rencontrées, ils ont appris à se débrouiller pour faire face à des situations impossibles et pour tenir dans l'accomplissement de leur mission, envers et contre tout. L'essentiel reste pour eux, de transmettre les savoirs à leurs apprenants malgré les obstacles qu'ils peuvent rencontrer.

En ce sens, C. Dejours (1995b) n'a-t-il pas raison lorsqu'il dit que « les contraintes de travail ne sont pas seulement subies passivement, mais font l'objet d'une stratégie par laquelle le sujet réussit à se servir du travail pour s'accomplir soi-même, c'est-à-dire à utiliser cette condition initiale de contrainte pour se transformer soi-même et continuer ainsi à bâtir son identité ? » (p.18). L'enseignant, en tant qu'aventurier humain, va non seulement chercher à tirer des leçons de ce qui lui arrive mais également, chercher à se construire.

L'identité, rappelons-le, qu'elle soit personnelle ou professionnelle, se construit ici dans la façon de s'y prendre en situation. On peut citer quelques exemples : faire asseoir les élèves à quatre (4) sur chaque table-banc, scinder la classe en deux (2) pour les apprentissages, prendre en charge un élève en difficulté, intervenir sans vexer un écolier... Elle est à la fois fonction de la maîtrise par l'enseignant du climat relationnel dans le moment qui est à vivre et de sa maîtrise

d'une certaine technicité dans les opérations, comme savoir élever la voix quand il faut ; savoir tenir sa classe ; faire apprendre aux élèves ou gérer des situations inattendues.

3.2. L'activité enseignante comme transgression

La notion de transgression est très importante dans l'activité humaine, à tel point que le psychiatre et psychodynamicien C. Dejours affirme qu'on ne peut pas travailler si l'on ne transgresse pas certaines règles. De prime abord, cette affirmation peut choquer certains : mais à y réfléchir, on comprend la profondeur de cette analyse de la réalité du travail. En effet, que signifie : « ne jamais s'écartez de la règle » ? Cela voudra dire que l'on ne s'autorise aucune appréciation personnelle de la situation que l'on est en train de vivre ; cela voudra dire qu'on prend le risque d'échouer dans la recherche d'une solution présentement ; cela voudra dire que l'on choisit de s'effacer devant la règle – qui pourtant a été écrite dans l'ignorance de la situation telle qu'elle se présente et telle qu'il faut la gérer (c'est d'ailleurs la mission explicite confiée au professionnel !). Cela n'invalider en aucun cas la règle, mais cela montre qu'une règle donne simplement une direction, elle ne donne pas la solution toute faite. Nous avons là l'illustration du dilemme ou « débat de normes » constitutif de tout travail : la manière de s'y prendre ne découle pas de la règle, elle doit se repenser localement. Elle met à l'épreuve le sujet qui arbitre, donc (entre autres) son identité.

C'est ainsi que les enseignants déplacent telle ou telle chose, font fi de ceci ou de cela - ou préfèrent faire ceci et non pas cela, parce que la réalité du milieu à un moment donné ne coïncide pas avec ce qui est conçu à l'avance, pensé dans un bureau, sans l'expérience du terrain... Dans le travail de l'enseignant, la transgression des règles peut prendre plusieurs formes : adopter des gestes et un ton de voix qui surjouent l'aisance, ne pas faire ce qu'on est censé faire au moment prévu pour cela, ne pas respecter l'organisation du travail...

Dans leur travail, les enseignants d'une part « mettent en œuvre des stratégies pour résoudre les tensions grâce à leur intelligence créatrice par l'inventivité (en construisant des savoirs) ; d'autre part, ils mettent aussi en relief la manière dont ils dépassent les clivages en se situant au niveau des valeurs » (en construisant leur identité professionnelle) (Perez, T. 2006, p.117).

C'est pourquoi, à la suite de G. Karpman (2010), nous pouvons reconnaître que certaines transgressions de la norme, loin d'être des fautes ou des erreurs, sont justifiées parce qu'elles révèlent plutôt les incohérences, les contradictions, les insuffisances du prescrit, de la norme. C'est l'exemple de ces enseignants burkinabè qui, censés dispenser leurs cours en Français (comme l'exige la norme ministérielle), usent de temps en temps de la langue maternelle des

élèves (le Mooré, en ce qui concerne les enseignants de Kaya) pour leur faire assimiler les leçons.

On voit donc, que, constamment, l'activité est transgression de la norme non par mauvaise volonté ou de mauvaise foi, mais simplement par souci de pouvoir « *s'en sortir, de ne pas plier* » devant la complexité et les contraintes du milieu. Les enseignants ont en commun le projet de bien faire leur travail ; c'est pourquoi, ils se réfèrent au métier qui donne sens *hic et nunc* à leur agir.

On dira définitivement ici que, même dans la transgression des règles, les normes antécédentes ne sont pas rejetées, mais sont plutôt réinterprétées. Autrement dit, elles sont réajustées en permanence selon le point de vue de chaque enseignant et selon le contexte. Constamment, les enseignants négocient les situations, les gèrent, les transgressent et les érigent en normes pour eux-mêmes. Ils transforment la situation de manière pratique en la renégociant sans cesse dans la réalité. Cela suppose un « mouvement d'inscription du milieu en soi et (d'inscription) de soi-même dans le milieu », comme le font remarquer Y. Schwartz *et al.* (2009, p.34).

Les enseignants burkinabè, bien sûr, se font un point d'honneur à respecter le programme officiel à enseigner. Mais, en fonction du milieu, de blocages localisés et d'urgences du moment, ils mettent en place des stratégies qui leur permettent de réinterpréter certaines consignes du programme officiel. Ainsi, ils les remodèlent, les interprètent en fonction du temps disponible, du niveau des élèves et des différentes exigences inhabituelles du contexte. Ces stratégies, bien qu'elles soient amorcées pendant leur formation initiale, semblent être davantage approfondies et confortées au fil du temps avec l'expérience. Ces savoirs d'expérience sont, selon M. Tardif, C. Lessard et L. Lahaye (1991) des « savoirs avec lesquels l'enseignant entretiendrait un rapport d'appréciation ou d'identification ».

4. La problématique de l'enseignement du privé catholique

L'activité des enseignants du primaire du privé catholique de Kaya au Burkina Faso se comprend comme un « agir malgré tout⁹⁷ ». Alors que l'institution scolaire considère l'activité enseignante comme un travail d'exécution, les professionnels eux, se battent au quotidien avec la complexité des situations.

⁹⁷ « Agir malgré tout » est une expression favorite des ergonomes. Elle veut souligner dans notre thèse le caractère paradoxal, contradictoire et complexe des actions décidées en situation par les enseignants.

Il y a là une sorte de paradoxe, car tout nous portera à croire que l'enseignant en difficulté dans son travail au jour le jour finirait par décliner en performance, à la fois par manque de moyens et par découragement progressif. Or il n'en est rien. L'enseignant burkinabè continue malgré tout d'avoir de bons résultats et c'est même ce phénomène de réussite des élèves qui est le ressort du développement des écoles privées catholiques au Burkina Faso. Comment interpréter ce phénomène ? Qu'est-ce que prouve cette situation (qui n'a rien d'exceptionnel puisqu'elle perdure) ? Elle montre d'une part l'importance de la subjectivité dans le travail : c'est toute la question de l'engagement, en lien avec le sentiment identitaire.

D'autre part, cette situation montre le rôle des savoirs d'expérience, c'est-à-dire des savoirs issus d'un point de vue singulier sur le monde. Car il faut beaucoup d'ingéniosité pour réaliser malgré tout le travail demandé : non seulement avec des moyens parfois dérisoires, mais aussi avec une hiérarchie qui conçoit le travail d'enseignement comme l'application docile d'un programme. Or la réalité oblige à la réflexion : comment faire passer un savoir dans la complexité des situations quotidiennes ?

Cette complexité est largement due à l'hétérogénéité des publics avec lesquels l'enseignant est amené à travailler. Elle demande en permanence une attitude d'ajustement, d'adaptation et de gestion d'imprévus chez l'enseignant en situation de travail ou tout simplement lors de la pratique en classe.

Plutôt que d'appliquer des programmes tels quels, les enseignants les interprètent, les adaptent et les transforment pour mieux répondre aux contraintes inhérentes à l'action pédagogique concrète et ainsi rendre l'invivable un peu plus vivable. La complexité même des situations d'interactions amène les enseignants à « développer un registre de compétences et d'habiletés pour mieux leur faire face et tirer leur épingle du jeu » écrivent M. Tardif et C. Lessard (2004, p.359).

Cette partie de notre développement va nous aider à comprendre l'environnement de l'enseignant du privé catholique au Burkina Faso -et les différentes tensions qu'il doit gérer, mais aussi à voir de plus près la problématique générée par l'exigence de la performance à laquelle il est confronté dans son activité.

4.1. L'isolement géographique : source de démotivation

Si le retour de l'enseignement catholique a permis l'expansion de la scolarisation dans la région du Centre-Nord, il n'a pas impacté les conditions de vie et de travail des enseignants dans les

zones défavorisées. En effet, 90% des enseignants catholiques servent en zones rurales (DDEC/Kaya, 2018), parfois en zones d’insécurité, zones à haut risque et zones de violences⁹⁸. Les problèmes d’abandons de postes ou de démissions concernent en premier lieu ces zones, souvent considérées comme « prioritaires ». Les taux de scolarisation y sont les plus bas par rapport aux zones urbaines.

Par ailleurs, les jeunes enseignants affectés dans ces zones totalement enclavées vivent un isolement social, moral et professionnel insupportable. L’enclavement géographique et physique s’accompagne souvent d’un enclavement administratif et professionnel. Comme l’explique R. M. Ouedraogo (2011), « même pour ‘toucher’ son maigre salaire, l’enseignant doit entreprendre des voyages coûteux et risqués pour se rendre au chef-lieu de la Région ou à la capitale où se trouvent les services financiers et comptables. Ces déplacements constituent aussi des manque-à-gagner sur le temps de travail de l’enseignant et sur les opportunités d’apprentissage des élèves » (p.54).

Dans l’exercice de son activité professionnelle, les conditions de travail de l’enseignant sont d’une grande importance : d’abord pour la dignité du travailleur comme personne humaine mais ensuite également pour le travail lui-même puisque les mauvaises conditions ont des répercussions immédiates sur l’efficacité et le rendement des professionnels.

Malgré les nombreux efforts de la direction diocésaine de l’enseignement catholique de Kaya pour améliorer le cadre de vie de ses instituteurs, la précarité persiste et en décourage plus d’un. De nombreux enseignants catholiques ont abandonné leurs postes à cause de l’isolement géographique, des intempéries, de l’éloignement par rapport à leur famille et de l’insécurité ambiante, livrant alors les élèves à leur propre sort. L’isolement géographique constitue un facteur de démotivation, mais il n’est pas le seul.

4.2. Des contraintes administratives

On peut également souligner les exigences administratives qui font partie du paysage éducatif et qui contribuent à épuiser les enseignants. Citons par exemple les exigences formelles et les contraintes qui viennent s’ajouter au travail scolaire proprement dit qu’assure l’enseignant catholique. Cela contribue à renforcer un climat de malaise et de mal être. C’est le cas de l’imposition journalière du nombre de devoirs à administrer : au moins deux (2) devoirs par

⁹⁸ Des enseignants en poste dans ces zones rurales ont souvent été victimes d’attaques à mains armées sur leurs lieux de travail, sur les routes ou même à domicile. Ils sont régulièrement dépouillés de la totalité de leurs salaires, alors même qu’ils revenaient avec leur paie. Ces scènes dramatiques sont toujours d’actualité.

jour et par élève. C'est aussi le fameux 'cahier de préparation' de cours quotidiennement contrôlé par le supérieur hiérarchique, qui vérifie le respect des étapes et des principes de la méthodologie d'enseignement. Le volume horaire officiel de travail est de 960 heures par an pour l'enseignant du primaire (*cf. Loi d'orientation de l'éducation*) mais l'enseignant catholique dit « ne plus pouvoir compter ses heures », tellement il se donne sans compter.

La surcharge de travail est assez fréquente dans les établissements scolaires. Les enseignants catholiques, tout en assurant convenablement leurs cours, doivent aussi recevoir certains parents d'élèves (-qui viennent sans rendez-vous) et s'occuper de la vente de l'uniforme scolaire. L'emploi du temps est strict pour les enseignants et il y a aussi un volume horaire à respecter scrupuleusement, ainsi que des évaluations à faire.

La densité des programmes scolaires et des autres exigences qui interviennent de manière ponctuelle ou périodique sont stressantes et traumatisantes. Elles compromettent parfois le respect du temps d'enseignement. Tous ces facteurs constituent également des sources de découragement pour les enseignants et peuvent provoquer parfois des démissions de postes.

4.3. Les enseignants catholiques « prisonniers du temps »

Les enseignants catholiques travaillent toujours sous la contrainte du temps. Ils sont bien conscients que la qualité de leur enseignement dépend en majorité de la façon dont ils gèrent leur temps. Il leur faut du temps pour préparer les cours, pour préparer les devoirs et pour les corriger alors que l'administration scolaire ne prévoit nullement des plages horaires pour ces activités. Il leur faut du temps pour lire, pour s'informer et se former afin de mettre leurs connaissances et leurs compétences à jour.

Etant donné que l'enseignant est toujours à la recherche du temps pour faire ceci ou cela, il peut être qualifié de « prisonnier du temps » écrit R. M. Ouedraogo (2011, p.57).

Les deux (2) devoirs par jour ainsi que l'écriture systématique et -en détail du contenu -des cours du jour (dans le cahier dit de préparation) sont mal vus par de nombreux enseignants catholiques, car accaparants leur temps. Ces tâches sont parfois considérées comme des corvées au regard de la charge par ailleurs des effectifs de plus en plus pléthoriques dans leurs classes.

Par ailleurs, l'enseignant catholique vit au sein d'une population villageoise dont il partage la vie quotidienne sous tous ses aspects. Malgré la dégradation de son image, l'instituteur est

toujours considéré dans son milieu de vie comme une personne ressource. Il demeure une référence dans le village où il est consulté pratiquement sur toutes les questions relatives à l'éducation, à la santé, à l'environnement, à la politique, à l'élevage, etc. De ce fait, il lui faut aussi du temps pour communiquer et interagir avec les parents d'élèves et leurs associations ; il lui faut du temps encore pour communiquer avec les autorités locales, administratives et avec les communautés.

Comme membre de l'*intelligentsia* locale, l'enseignant catholique burkinabè est très sollicité pour mener parfois des opérations non professionnelles. C'est ce que tente d'expliquer R. M. Ouedraogo (2011) quand il écrit :

« En tant qu'éléments instruits capables d'analyse et de synthèse, les enseignants sont souvent sollicités par l'administration publique, les partis politiques ou les ONG pour expliquer, sensibiliser et convaincre les populations rurales sur le bien-fondé de certains choix politiques. Comme enseignants des zones rurales, ils sont très courtisés et sollicités pour les campagnes de sensibilisation, de prévention et de protection contre le VIH/SIDA. Il en va même pour l'application de certaines mesures d'hygiène, en cas d'épidémies (choléra, méningites, rougeoles, etc.) » (p.77).

Il n'est pas toujours facile pour nombre d'enseignants catholiques de trouver l'équilibre entre ces activités scolaires et extrascolaires. C'est d'ailleurs ce qui met à nu en partie la difficile gestion du temps pour beaucoup d'entre eux.

4.4. Une situation financière difficile

« Le salaire et le savoir sont des signes de pouvoir et de prestige » reconnaissent Banégas et Warnier (2001, pp.5-6). De nombreuses études portant sur le métier en Afrique sub-saharienne ont abordé la question du faible niveau de satisfaction des enseignants (Michaelowa, 2003a ; Bennell et Akyeampong, 2007, cité par Lauwerier et Akkari, 2015, p.3). Le faible salaire des enseignants, voire la baisse de leurs rémunérations déjà peu élevées, en Afrique et au Burkina Faso en particulier, est dissuasif pour les éventuels candidats, ce qui a des effets néfastes sur la qualité de l'éducation. Non seulement le présent est décourageant mais il n'y a aucune perspective de carrière, ce qui entretient l'insatisfaction dans le travail.

Le paradoxe est qu'à la fois la population attend énormément de ces enseignants et elle les dénigre continuellement parce qu'ils sont fragilisés par leur situation économique. Et surtout la population ne leur pardonne pas leurs éventuels échecs.

Dans notre contexte d'étude, l'enseignant catholique de Kaya se dit défavorisé par le salaire et favorisé par le savoir. Si l'enseignant catholique est tenu par l'obligation de meilleurs résultats, son salaire quant à lui « laisse à désirer » selon l'expression même de certains enseignants. Sa rémunération salariale est jugée insignifiante par rapport au coût élevé de la vie. Tout cela contribue à esquisser des dynamiques identitaires de vulnérabilité (Kelchtermans, 2005) et de manque de reconnaissance sur le plan social, économique et professionnel.

Selon R. M. Ouedraogo (2011), « cette situation de précarité est souvent citée comme étant à la base du manque de considération sociale et de la « clochardisation » des enseignants du primaire en Afrique » (p.53). En guise de protestation contre cette situation, un enseignant disait : « les salaires de misère qu'on nous donne sont l'explication de notre désengagement. Qu'on nous donne de bons salaires, nous fournirons encore un meilleur rendement et aucun ne sera tenté d'aller voir ailleurs » (*Ibid.*).

La situation financière étant difficile pour beaucoup d'enseignants, certains d'entre eux ont alors entrepris d'autres activités parallèles pour pouvoir « boucler les fins du mois » comme l'attestent ces derniers. Après l'école, les activités parallèles sont pour les uns le petit commerce ; pour les autres (la majeure partie), c'est l'élevage ; pour d'autres encore, c'est l'agriculture en saison hivernale⁹⁹, ce qui soulage beaucoup les dépenses en matière d'alimentation. Selon qu'ils sont enseignant-commerçant, enseignant-cultivateur ou éleveur, leur statut est diversement apprécié.

D'autres encore, « contraints par la misère doivent donner des cours particuliers à domicile à certains élèves de parents nantis ; ce qui les indispose, parce qu'ils se sentent de moins en moins à l'aise avec certains élèves qui sapent par leur comportement, les fondements de leur autorité en classe » reconnaît R. M. Ouedraogo (p.61).

Cette situation de précarité nous pousse à nous interroger : qu'est-ce qu'être enseignant lorsque cela signifie travailler dans un métier qui est méprisé, voire dévalorisé ?

L'enseignant du primaire comme celui du secondaire (public et privé) au Burkina Faso est devenu « le cousin » de tout le monde, parce que toujours en difficulté, joignant difficilement les deux bouts, parent pauvre d'une fonction publique qui peine à résoudre ses problèmes les plus élémentaires (corrections d'indemnités, avancement, reclassement, reversement...). Cette

⁹⁹ La plupart des enseignants catholiques, limités par les moyens financiers, prennent leurs grandes vacances scolaires, non pour voyager, mais surtout pour faire de la production dans leurs champs ou dans leurs fermes. Ils arrivent à produire pratiquement toute la nourriture dont ils ont besoin pour toute l'année. Les bénéfices tirés de leurs productions compensent souvent, d'une certaine manière, la maigreur des salaires.

situation défavorable du point de vue salarial pousse certains enseignants à des pratiques qui ne valorisent pas l'image de l'enseignant burkinabè.

Les propos d'une enseignante que nous avons interviewée corroborent ce qui vient d'être dit. Pour elle, le professeur des écoles en serait presque réduit à la mendicité. A ce propos, elle affirme : « L'enseignant burkinabè est mal rémunéré ; ce qui l'oblige à des pratiques déshonorantes. L'enseignant est qualifié de créancier le plus renommé. Il a au moins deux ou trois crédits dans différentes banques. Il se retrouve à la fin du mois sans salaire et se livre alors à des 'avances sur salaire' » (annexes, p.128).

Ces propos sont confortés par ceux de N. Dladla et B. Moon (2013) selon qui, les enseignants deviennent la cible privilégiée des politiques et des médias. Ils sont par exemple considérés comme l'un des corps professionnels les plus corrompus. On leur reproche fréquemment leur absentéisme (cité par Lauwerier, T. et Akkari, A. 2015, pp. 2-3).

En milieu rural, les enseignants sont humiliés par les villageois à cause de crédits qui ne sont pas honorés : des achats de vivre qu'ils ne parviennent pas à payer, ou de l'argent qu'ils empruntent et n'arrivent pas à rembourser. La répétition de tels phénomènes a terni l'image de l'enseignant qui n'est plus valorisée. Désormais l'opinion communément partagée tient « l'enseignement pour le refuge des chômeurs », le métier le moins convoité parmi les autres métiers.

4.5. L'inexistence d'infrastructures

La condition enseignante est précarisée par la politique des rémunérations, mais la profession doit également faire face à des environnements défavorables à l'instruction. C'est notamment le problème des effectifs pléthoriques dans les classes. Citant Tilak (2009), Lauwerier et Akkari (2015) rappellent en effet que le ratio enseignant-élèves (1/45 en moyenne) est plus élevé en Afrique sub-saharienne que dans le reste du monde (1/25 en moyenne) (p.3).

Par ailleurs, les enseignants n'ont pas toujours les moyens nécessaires pour exercer leur métier : dans leur pratique, ils sont bloqués par le manque d'outils pédagogiques ou leur obsolescence. Disposer de certains guides par exemple aiderait les enseignants à s'en inspirer pour mettre en place des stratégies pédagogiques telles que la pédagogie centrée sur l'élève.

Beaucoup d'écoles fonctionnent toujours sans eau ni électricité et sont souvent dépourvues de latrines. Le fait pour beaucoup d'enseignants de vivre et de travailler sans électricité constitue un réel handicap à tous points de vue. L'éclairage, bien plus qu'un luxe, est une nécessité et

même un outil de premier ordre. Il est assez difficile d'imaginer des enseignants en train de s'abîmer littéralement les yeux en préparant leurs cours et en corigeant des centaines de copies à la lumière d'une lampe tempête ou d'une bougie. Outre le mauvais éclairage, ils sont soumis à l'odeur insupportable que dégage le pétrole en se consumant, regrette R. M. Ouedraogo (2011). La non disponibilité d'eau saine, de sanitaires et de systèmes d'assainissement dans certaines écoles expose également les enseignants et les membres de leurs familles à de nombreuses maladies d'origine gastroentéritique et hydrique.

Les équipements didactiques sont parfois défectueux, insuffisants, inappropriés, voire inexistants. Il n'est pas rare que les enseignants soient contraints d'acheter de leur propre poche certains matériaux indispensables pour assurer les leçons.

A cela, il faut ajouter que, de toute évidence, la question des logements pour les enseignants constitue une grande préoccupation dans le public comme dans le privé. Depuis des décennies, l'un des points de la plateforme revendicative du syndicat national des enseignants du primaire (SNEAB) du Burkina Faso est passé de « *une école, un logement* » à « *un logement, une école* ». Avant de construire une école, il faut d'abord s'assurer que l'on dispose de bons logements pour les enseignants.

Si certains établissements des écoles catholiques de Kaya disposent en leur sein de quelques infrastructures pouvant servir de logements aux enseignants, ce n'est pas le cas partout. Les efforts que certains enseignants doivent faire pour accomplir correctement leurs missions, les touchent jusque dans leur vie personnelle, puisqu'ils doivent se contenter de dormir dans des cases rondes ou des maisons construites en terre crue.

Les élèves eux aussi ne sont pas exempts de difficultés. Au regard des effectifs trop élevés, certains élèves sont assis à même le sol, ce qui rend très inconfortable la situation d'apprentissage, mettant le savoir souvent hors de portée pour eux.

D'autres élèves doivent s'asseoir à 4 ou 5 sur une table-banc prévue pour deux personnes. La gêne éprouvée par les enfants représente aussi un inconfort pour les instituteurs puisque cela complique davantage leur tâche de transmission du savoir, qui est pourtant le service qu'ils sont censés offrir à leur public.

De même, fatigue, stress, manque de temps dans l'espace privé à consacrer à la famille et aux amis, manque de sommeil quand il faut rédiger les cours du lendemain... tous ces maux constituent le lot de nombreux enseignants du privé catholique de Kaya.

Dans ces conditions, une question cruciale ne manquera pas de surgir : celle de la motivation des professionnels.

4.6. Une tension entre la hiérarchie et le personnel enseignant

Notre mémoire de Master traitant de la question de l'engagement au travail de l'enseignant dans le secteur privé catholique de Kaya au Burkina Faso nous a permis de repérer les tensions entre la hiérarchie et le personnel enseignant, et de reconnaître les signes d'une réelle souffrance au travail. L'origine de ces phénomènes est à chercher au moins en partie dans les orientations de l'institution scolaire qui apparaît obnubilée par la performance, au point d'ignorer le travail réel de l'enseignant et les sources de son efficacité concrète.

Les contradictions entre le point de vue de l'organisation scolaire et celui des agents opérationnels atteignent parfois des degrés extrêmes. Si la crise de mal être au travail épargne la première, ce n'est cependant pas le cas pour les seconds en raison de leur investissement paradoxal dans l'institution.

Alors que tous les défis sont relevés sur le terrain par les équipes et dans les établissements scolaires, les conditions de travail par contre se dégradent : insuffisance des moyens matériels didactiques et financiers alloués, délais imposés dans l'exécution des tâches, retards de paiement des salaires, pressions des parents d'élèves, effectifs pléthoriques (75 élèves en moyenne par classe dans notre secteur géographique), contenus et critères d'évaluation prescrits... Tout cela fragilise aujourd'hui de plus en plus le corps enseignant catholique de Kaya et pénibilise son travail et son investissement.

Nos entretiens et nos enquêtes sur le terrain durant le master nous ont permis de mettre à jour d'autres faits. D'abord au sein même de l'enseignement catholique, la hiérarchie voit le travail de l'enseignant comme la simple application des ordonnances, des règlements et procédures voulues d'une part par la tutelle à savoir le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA), et d'autre part, par le Secrétariat National de l'Enseignement Catholique (SNEC). La hiérarchie scolaire ambitionne de faire des actes professionnels l'équivalent d'un protocole expérimental où tout aurait été pensé par d'autres avant même que l'exécutant n'agisse. Or, « les difficultés, les échecs partiels des organisations tayloriennes nous ont appris que ce n'est jamais le cas » rappelle Yves Schwartz (2004, p.18).

Dans cette situation, les enseignants, loin de pouvoir agir librement, ont le sentiment de devoir exécuter tout simplement, fonctionner au protocole comme l'exige la grille de contrôle, la norme ou le règlement intérieur de l'institution, réduisant l'agent à l'état d'automate. En réalité, les enseignants catholiques disent ne pas jouir d'une réelle autonomie dans le travail au regard de tous les dispositifs de contrôle et de supervision administratifs et pédagogiques mis en place

par leur direction et par l'inspection d'enseignement du premier degré dont ils dépendent. A l'intérieur de cette organisation scolaire, les emplois du temps sont très rigoureux, rigides et parfois inflexibles, le rythme de progression intransigeant empêchant les enseignants de pouvoir apporter leur « touche » personnelle.

Cette façon de regarder le travail s'apparente à ce qui était le modèle de pensée autrefois, au début du XXème siècle, lorsque le gouvernement taylorien du travail se donnait comme objectif de « séparer l'homme de son travail pour transporter son savoir-faire dans les bureaux des méthodes et le traduire en « formules mathématiques » (March et Simon, 1991).

Or, malgré ce projet de tout contrôler d'en haut, nous avons pu constater que dans l'enseignement privé catholique comme dans bien d'autres établissements, le cadre légal et réglementaire relatif au métier des enseignants ne décrit que très succinctement leur activité, et toujours en des termes très généraux. Le cahier des charges pour l'enseignement catholique burkinabè n'est pas très explicite. C'est donc à l'enseignant de combler le fossé entre la réalité du terrain et ces prescriptions très générales qui mettent au premier plan la performance.

Tous ces éléments décrivant la perception que les uns et les autres ont du travail d'enseignement engendrent des tensions, voire des contradictions entre la hiérarchie et les agents opérationnels.

Dans cette nouvelle recherche à la suite du Master, nous cherchons à mieux comprendre ce qui est occulté par l'institution scolaire dans le cas de l'enseignement privé catholique de Kaya au Burkina Faso. C'est la raison pour laquelle, nous allons nous attacher à l'étude des savoirs d'expérience.

Une organisation en effet repose sur la valorisation des savoirs, mais ceux-ci sont avant tout définis par le processus qui les a légitimés. Or, si l'organisation fonctionne, elle le doit autant aux savoirs d'anticipation (académiques, institutionnels) qu'aux savoirs issus de l'activité humaine, ceux des agents qui la composent, puisque l'activité de l'enseignant est loin d'être une simple application des prescriptions. Au-delà du service rendu, le professionnel produit un savoir d'expérience et « se produit » lui-même.

C'est pourquoi tout au long de notre réflexion, nous ne voudrions pas regarder l'enseignant et la tâche séparément, mais nous considérerons comme « un tout » l'activité de travail elle-même, celle de l'enseignant catholique burkinabè.

4.7. La performance scolaire : le « va-tout » de l’Enseignement catholique

La recherche de la performance constitue la marque de l’enseignement catholique du Burkina Faso en général et celui de Kaya en particulier. Son slogan, « *qualité et excellence pour tous* », lui permet de jouir d’une grande notoriété auprès des populations et fait de lui, à ce jour, l’une des institutions éducatives les plus crédibles du pays.

Aux yeux de bon nombre de parents d’élèves, l’école catholique reste et demeure un pôle de référence et d’excellence. Les résultats sont tangibles, d’où de fortes demandes d’ouverture d’écoles catholiques qui fusent de toutes parts, venant des villages de l’ensemble de la région au cours de ces dix dernières années.

Dans *l’article 8* de la Convention de l’Éducation catholique avec l’État burkinabè, on peut lire : « L’Enseignement catholique s’engage à soutenir la politique de réformes du système éducatif en assurant un enseignement de qualité, se traduisant par les éléments d’appréciation suivants : -l’atteinte d’un taux de promotion égale au moins à 95% par an ; -l’atteinte d’un taux d’achèvement égale au moins à 90% par an ».

Pour atteindre cet objectif, un référentiel de pratiques a été mis en place dans lequel sont détaillés les tâches à accomplir, les cours à dispenser, le nombre de devoirs à administrer, etc. En plus de cela, le travail des enseignants est supervisé par des instituteurs principaux, appelés « encadreurs de zones » dans les différentes circonscriptions ou zones, qui multiplient les visites inopinées dans les classes au prétexte d’encadrer les enseignants.

C’est pourquoi chaque nouvelle année scolaire se présente à l’enseignant du privé catholique comme un défi à relever : l’obligation de résultat, soit un taux de réussite de 95 à 100% au certificat du primaire et au moins 90% de succès dans les classes intermédiaires.

Face à la norme qui veut qu’ils obtiennent le succès quoi qu’il arrive, quelles ressources personnelles les enseignants mobilisent-ils ? Quels efforts mais aussi quelles ingéniosités déploient-ils pour arriver à de telles performances ?

Pour vanter la qualité de son offre éducative ainsi que l’excellence de son travail, la direction de l’enseignement catholique de Kaya met tout en œuvre. Récemment, on pouvait ainsi lire par exemple sous la plume du rédacteur en chef du bulletin d’information, *Les échos de nos écoles*, la note ci-après :

« La notoriété de l’enseignement catholique dans le diocèse de Kaya n’est plus à démontrer, au regard de la qualité de ses innombrables acquis. Au bout d’une quinzaine d’années, la qualité de l’offre éducative dans les écoles primaires, lycées et collèges catholiques,

l’engagement sans faille des autorités éducatives diocésaines et les soutiens inconditionnels de différents partenaires, lui ont valu ses lettres de noblesse »¹⁰⁰.

Au vu de toutes ces données, on ne peut que s’interroger sur la représentation de la performance scolaire dans la hiérarchie de l’enseignement catholique. En effet, certains parmi les plus hauts responsables de l’éducation tiennent la performance, la qualité et l’excellence du service rendu en matière d’éducation comme le simple fait de l’autorité administrative et de ses partenaires financiers. Que dire du travail réel de ceux qui, craie en main, font en sorte d’instruire des enfants pour la plupart en difficulté ? Comment comprendre que des professionnels de l’instruction, ces hommes et ces femmes de terrain que sont les enseignants, parviennent à rendre palpables et efficents ces résultats ? D’où vient leur efficacité ? Que veut dire concrètement enseigner dans une zone sahélienne sous un soleil de plomb, avec très peu de matériel et sans le moindre confort ?

Dans cette même logique de notre recherche, nous ne voulons pas nous arrêter à la seule question des bons résultats reconnus pour l’enseignement privé catholique du Burkina Faso en général et ceux de Kaya en particulier. Les résultats scolaires en effet ne sont qu’une partie visible du travail réalisé, une performance certes reconnue au travailleur mais sans que l’on se pose la vraie question : *au-delà de ces résultats statistiquement vérifiés, quelle est l’activité¹⁰¹ qui permet d’y arriver malgré tout ?*

Nous ne nions pas l’importance des résultats car ils sont un indicateur important. Cependant, si le fait est là et se constate, il faut savoir l’interpréter. L’organisation s’attribue naturellement le mérite de ce qui ressort du « processus » qu’elle a mis en place. Mais l’enseignant n’est pas une machine ! Les enseignants ne sont pas de simples rouages qui ne feraient qu’adopter le comportement exigé d’eux et seulement décider dans le sens de ce que l’on attend d’eux, c’est-à-dire : obtenir les meilleurs résultats scolaires.

L’enseignant est un être d’activité et donc un être d’évaluation ; il s’agit par conséquent d’appréhender sa réalité à partir de son point de vue d’abord, pour ensuite mieux croiser celui-ci avec d’autres points de vue tels que ceux de la hiérarchie, des parents d’élèves, des partenaires financiers, etc. afin de pouvoir répondre à la question : par quoi et par quel moyen, peut-on expliquer l’engagement et l’efficacité de l’enseignant ?

¹⁰⁰ In *Les échos de nos écoles*, n° 7-2017, non paginé.

¹⁰¹ L’activité humaine recouvre aussi bien ce qui s’observe, les résultats scolaires par exemple, que ce qui ne se voit pas, autrement dit les débats internes du sujet, les raisons d’agir du sujet.

D'autres questions peuvent être posées dans le même sens : quels sont les choix et micro-choix opérés par ces enseignants catholiques au quotidien afin d'obtenir de meilleurs résultats que leurs collègues des écoles publiques ? Est-ce la manière de conduire la classe qui est favorable objectivement aux apprentissages ? Ou bien est-ce la conséquence des effectifs moindres dans les classes, comparés à ceux du secteur public ? Ou encore est-ce parce qu'il y a une sélection à l'entrée dans certaines écoles ? Est-ce parce qu'il y a un climat un peu plus apaisé dans les écoles privées catholiques (moins de tensions) parce que les conditions du déroulement de la classe y sont moins détériorées ? Ces résultats sont-ils dus à une meilleure préparation des cours parce qu'il y a davantage d'encadrants ? Serait-ce parce qu'on met souvent l'accent sur la mémorisation ?

L'enseignement étant un métier *de* et *sur* l'humain, un métier relationnel qui demande davantage d'attention aux autres, de méthodes partagées et de confiance réciproque, on peut aussi s'interroger sur le rapport qu'entretient l'instituteur avec son élève. Est-ce que les enseignants du privé catholique ont des stratégies éducatives qui misent beaucoup plus que celles de leurs collègues du secteur public sur la confiance envers l'élève ou sur la méthode essai-erreur ?¹⁰² Ou est-ce que cela est lié à la coexistence pacifiée dans les classes du privé catholique entre les élèves, quelle que soit leur origine ethnique ou religieuse ?

Aujourd'hui, au regard de la réalité rencontrée, l'enseignement du privé catholique au Burkina Faso s'apparente beaucoup plus à une catégorie dans l'organisation de la société, une répartition des rôles entre le privé et le public, à tel point que l'on pourrait se contenter de la dénomination « école privée », parce que le terme même de « catholique » est, à la limite, superflu car ne traduisant plus une réalité confessionnelle.

Cependant, cela ne change rien à l'esprit dans lequel travaillent les acteurs de l'enseignement du privé catholique, ni ne réoriente leur projet comme l'ont souhaité au départ les évêques du Burkina Faso. C'est un enseignement qui n'est pas celui d'une école confessionnelle aujourd'hui. Il est indéniable que, dans notre secteur géographique, les enfants de musulmans et de chrétiens sont à parité dans les différents établissements. Cette école se donne pour mission de participer au développement politique, économique et social du pays au moyen de l'école. L'esprit de ce projet annoncé dès le retour de l'Eglise dans le système éducatif burkinabè demeure encore d'actualité aujourd'hui.

¹⁰² C'est une méthode fondamentale de résolution de problèmes. Elle est caractérisée par une succession des essais divers jusqu'à la résolution du problème.

Sur le plan de l'organisation scolaire, les écoles catholiques observent rigoureusement les programmes officiels de l'enseignement burkinabè, même si aux premiers moments, à l'époque de leur ouverture, quelques-unes avaient ajouté certains éléments d'éducation relevant de leurs spécificités, à savoir l'instruction religieuse, l'enseignement du latin et de la musique. Toutefois ces ajouts dans l'enseignement ont très vite été abandonnés pour la plupart de ces établissements scolaires.

L'enseignement du privé catholique souhaite accueillir dans ses écoles les enfants de tous les horizons, sans distinction de sexe ni de religion car, il se considère comme « un lieu de développement de l'homme en tant que personne humaine et membre de la société ¹⁰³ ». Son but affiché est de permettre à la personne de grandir et de répondre à sa vocation d'homme et de femme, de développer des qualités humaines.

Pour ce faire, l'enseignement catholique associe à cette œuvre la famille, la société civile et tous les agents de l'éducation qui partagent les responsabilités de son fonctionnement et de son organisation.

Il nous appartiendra ici de réfléchir également aux fondements de ce positionnement institutionnel dans les rapports sociaux et de pouvoir au Burkina Faso. Quelle place veut occuper l'Église finalement dans le paysage politique national ? En quoi cette ouverture large des écoles du privé catholique à toutes les confessions, allant jusqu'à mettre en veille son propre enseignement religieux, assure-t-il une prépondérance sous une autre forme à l'institution et à son avenir local ?

Dans le champ de l'éducation, la relation avec les parents d'élèves et avec les familles en général est d'une importance capitale. C'est pourquoi les enseignants du privé catholique entretiennent des relations privilégiées avec la famille de chaque élève et lui rappellent constamment sa mission éducative, le fait que le père ou la mère n'est pas seulement statutairement « le parent », mais qu'il ou elle est aussi le « coéducateur ».

Dans les écoles publiques, on peut se demander au contraire si la précarité du système scolaire actuel ne plonge pas l'élève dans une forme d'anonymat, en quelque sorte une présence impersonnelle en classe. L'enfant se rend à l'école parce qu'en tant que citoyen, il revendique *via* sa famille un droit à l'éducation. Il est reçu dans l'établissement en tant qu'individu mais, faute de moyens pour l'encadrer, il n'est pas réellement reçu en tant que personne.

¹⁰³ Document de synthèse du projet éducatif national de l'enseignement catholique au Burkina Faso, p. 1.

Dans le privé catholique, le discours institutionnel, insiste sur la place accordée aux familles, aux parents, sur la place centrale de l'élève en tant que personne. Faut-il aussi voir à travers ces manières de dire et de faire qui diffèrent entre l'enseignant du privé catholique et celui du secteur public, ce qui creuse l'écart entre eux ? Autrement dit, ces pratiques contribuent-elles à forger une identité professionnelle chez les enseignants, qui produisent finalement de meilleurs résultats ?

Pour atteindre cet objectif, la formation des enseignants du privé catholique est empreinte de quelques notions de cours d'enseignement sur la « pastorale », en plus des cours ordinaires dispensés dans les écoles de formation des enseignants du secteur public. Doit-on alors voir dans ce cours d'enseignement de pastorale une stratégie pour maintenir une identité religieuse ou bien est-ce l'occasion de transmettre quelques éléments de pédagogie qui expliqueraient le succès de leurs résultats professionnels ? La pastorale, précisons-le ici, « fait appel à la personne qui doit se positionner elle-même, qui doit dire des choses d'elle-même, de son point de vue à elle ¹⁰⁴ ». Faut-il voir dans cette pratique une manière de faire de l'enseignement du privé catholique (pas forcément consciente) qui soit davantage participative et moins magistrale que le scolaire traditionnel et qui effectivement se traduirait par de meilleures performances ?

En effet, de manière générale dans les écoles classiques, le maître jouit d'un certain prestige. C'est lui qui dispense le savoir, tandis que les élèves le reçoivent sans rien dire. C'est ce schéma que le pédagogue brésilien P. Freire rejette lorsqu'il emploie la métaphore d'« éducation bancaire » pour désigner une éducation fondée sur une vision mécaniste de l'homme, perçu comme une bouteille vide à remplir ; autrement dit, l'éducation dite bancaire est « une pratique pédagogique qui dépose des notions sur la tête des élèves, à la manière des dépôts qui s'effectuent dans les banques » (cité par Houssaye, J., 1995, p.30).

Si par l'effet de la pastorale, l'enseignant du privé catholique a davantage l'habitude de stimuler son auditoire de manière à le convaincre qu'il a un point de vue et en le laissant s'exprimer, cela ne peut-il pas être un atout pédagogique expliquant les résultats scolaires en chaque fin d'année ? On le sait, ces principes sont ceux que préconisent tous les novateurs en pédagogie, tels Paulo Freire¹⁰⁵, Célestin Freinet ou Maria Montessori, pour qui c'est le sujet lui-même qui

¹⁰⁴ Propos d'un formateur à l'école de formation des enseignants catholiques de Sâaba au Burkina Faso.

¹⁰⁵ Sur ce point, Paulo Freire parle d'une « *éducation conscientisante* » fondée sur une vision dynamique de l'homme considéré comme sujet pensant capable de transformer la culture qu'il reçoit. Il n'y a plus alors exclusion réciproque du maître et de l'élève et réduction de l'un ou l'autre à l'état d'objet : le processus

doit se former. Selon ces pédagogues, il importe de valoriser le sujet lui-même en tant qu'être singulier et différent.

Le fait de se trouver scolarisé dans une école privée ne suffit pas à expliquer que l'on ait de meilleurs résultats scolaires.

En tant que chercheur, il nous faudra comprendre le phénomène par diverses entrées, comme la question de l'engagement personnel, au point que l'enseignant du privé catholique se sente obligé de s'intéresser à tous, d'être concerné jusqu'au dernier élève qu'on lui confie, alors que son collègue de l'école publique, débordé par ses effectifs pléthoriques, a tendance à faire le tri entre ceux qu'il pense pouvoir sauver et les autres.

Une autre entrée serait de voir si le travail collectif est plus systématique entre les enseignants du privé catholique, avec un effet positif sur les élèves ? Ou encore est-ce parce que, du côté du matériel didactique favorisant les apprentissages, les écoles privées catholiques sont un peu mieux dotées que les écoles publiques, extrêmement démunies ?

En matière de formation initiale, nous savons aussi que les enseignants du privé catholique bénéficient d'une formation qui dure deux ans, dont une année de théorie et une autre pour la pratique. Au contraire, dans les écoles publiques de formation professionnelle, la préparation ne dure qu'une seule année dont six mois de théorie et six autres mois de pratique. Deux ans dans un cas, un an dans l'autre, cela peut faire une grande différence. Mais concrètement, qu'est-ce que contiennent ces formations ? Qu'en est-il de l'investissement des formateurs ? Ont-ils le souci de former un même profil d'enseignants ayant une préoccupation fondamentale vis-à-vis des élèves qu'ils ont en face d'eux ?

Les éléments centraux de ces différents constats constituent une problématique reconnue par les chercheurs en éducation. Constatant l'écart qui existe entre l'institution d'enseignement et la pratique, Schön (1994) précise que « la virtuosité dont les professionnels font preuve dans leur pratique provient de leur agir professionnel, de leur expérience et de la réflexion qu'ils font en cours d'action et sur l'action » (cité par Saint-Gelais, 1997, p.8). L'auteur ajoute que dans son travail, le professionnel « acquiert un savoir original qui ne s'enseigne pas mais se construit par chacun » (*ibid.*). De plus, selon Schön (1994), pour « surmonter les contraintes liées au travail, le professionnel se fonde moins sur les formules apprises au cours de sa formation initiale que sur une certaine improvisation acquise au cours de sa pratique

d'apprentissage se développe par la rencontre entre deux sujets connaissant et porteurs de savoir, en plus d'un projet personnel qui structure leurs attitudes devant l'objet à connaître (P. Freire, 1974, p.52).

professionnelle » (*ibid.*). De là vient notre intérêt pour la construction des savoirs d’expérience et l’identité, parce que la personne au travail doit son efficacité au fait qu’elle est porteuse de savoirs mais également de valeurs (L. Durrive, 2019).

Comme nous l’avons déjà annoncé dès l’entame de notre recherche, nous mobilisons le concept d’« activité », concept issu des théories récentes portant sur l’activité humaine telle l’ergologie, parce que l’activité humaine y est considérée comme le lieu de construction de savoirs et de façonnage identitaire du professionnel.

La prise en compte de tous ces questionnements pourrait conduire à mieux appréhender la construction des savoirs d’expérience et de l’identité professionnelle dans l’analyse du travail actuel des enseignants catholiques de Kaya au Burkina Faso, voire engager avec les acteurs de l’éducation un processus de changement, de formation et de construction professionnelle.

5. Hypothèses de notre recherche

Selon une définition du *CNRTL*¹⁰⁶, l’hypothèse est une « proposition qu’on avance à titre provisoire pour interpréter certains phénomènes, expliquer certains faits, et qui doit être ultérieurement contrôlée par l’expérimentation ou la déduction ». Partant de cette définition, les hypothèses dans notre contexte d’étude se présentent donc, comme des réponses provisoires aux questions que nous avons soulevées plus haut dans les chapitres 3 et 4 qui cherchent à clarifier les concepts de savoirs d’expérience, d’identité professionnelle et d’activité en lien avec l’analyse du travail des enseignants du privé catholique de Kaya au Burkina Faso.

Ces hypothèses sont formulées à la lumière des recherches menées en analyse de l’activité dans une démarche de compréhension de l’activité humaine et qui mettent en relief la question des savoirs, de l’expérience et des normes (L. Durrive, 2015 ; Y. Schwartz, et L. Durrive, 2003-2009 ; Ph. Perrenoud *et al.*, 2008 ; J.-M. Barbier, 1995 ; M. Tardif, C. Lessard et L. Lahaye, 1990).

A cela s’ajoutent d’autres recherches visant plus spécifiquement le travail/la pratique ou l’identité des enseignants. C’est le cas des travaux de M. Tardif et C. Lessard, 1999-2004, M. Altet, 1993 ; 1996 ; P. Erny, 1982 et plus récemment, ceux de Y. Baunay *et al.*, 2010, F. Lantheaume et C. Hélou, 2008 ou M. Kaddouri *et al.*, 2008.

En rappel, ces différents travaux considèrent l’activité comme le lieu du débat du sujet avec les autres et avec lui-même (un « débat de normes » dans le vocabulaire ergologique). Les auteurs

¹⁰⁶ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

estiment en effet que, si une organisation repose sur la valorisation des savoirs, ces savoirs sont avant tout définis par le processus qui les a légitimés. De même, si une organisation fonctionne, elle le doit autant aux savoirs d'anticipation (académiques, institutionnels) qu'aux savoirs issus de l'activité humaine, c'est-à-dire aux savoirs des agents qui la composent.

Par conséquent, le professionnel ne sera pas en situation d'appliquer tel quel un savoir déjà formalisé, il sera toujours pris dans un débat intime entre plusieurs manières de s'y prendre, entre ce qu'il sait d'expérience et ce qu'il sait à travers sa formation, son métier. Et pour agir, il va trancher ce débat, en se posant comme le pilote de la situation. Car, pour vivre et pour faire son métier, l'être humain a besoin de réorganiser son environnement en se plaçant lui-même au centre (Canguilhem, 1965) de façon à gérer ce qui arrive selon son point de vue, en termes de savoirs et de valeurs.

En nous inspirant de cette littérature scientifique, nous formulons les hypothèses suivantes :

5.1. Hypothèse 1

Dans l'enseignement privé catholique burkinabè en général et celui de Kaya en particulier, nous faisons l'hypothèse que le professionnel obtient les résultats qu'on lui demande non seulement en mobilisant des savoirs officiels (ceux du métier, de l'institution) mais aussi en mobilisant des savoirs d'expérience parce qu'il doit gérer des situations qui ne sont pas entièrement connues à l'avance.

5.2. Hypothèse 2

Dans ce contexte, nous faisons l'hypothèse qu'il existe dans les arbitrages quotidiens au travail, l'occasion pour l'enseignant de se trouver dans des débats de normes et de valeurs qui l'obligent à consolider son point de vue et à partir de là, à renforcer (en lien avec ses collègues, ses pairs, son environnement social et relationnel) son identité professionnelle (par rapport aux différentes pressions, que ce soient celles provenant des inspecteurs, celles de ses supérieurs hiérarchiques ou celles des parents d'élèves).

5.3. Hypothèse 3

Dans ce contexte, nous faisons l'hypothèse qu'il faut mettre en place un dispositif pour que les enseignants puissent travailler sur leurs propres savoirs d'expérience, en donnant à ce savoir de la crédibilité scientifique grâce à un effort des professionnels pour critiquer leurs propres

interprétations. De cette manière, les savoirs qui sont d'abord propres aux professionnels, vont ensuite pouvoir être partagés et soumis à la critique des gens de métier, jusqu'à se présenter comme « une science des enseignants », un savoir original et crédible à propos de la réalité de leur travail, un savoir issu de l'activité et capable d'entrer en dialogue avec les savoirs de l'institution, afin de faire évoluer le projet de l'enseignement du privé catholique burkinabè¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Nous prenons pour référence ici les Groupes de rencontres du travail initiés par l'approche ergologique (L. Durrive, 2015).

❖ Résumé de la problématique

Au début de cette recherche, nous nous étions posé des questions de départ (chapitre 3). Ces questions se donnaient pour but de réfléchir sur le processus de construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle chez les enseignants du primaire du privé catholique de Kaya au Burkina Faso.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyé d'une part sur les nombreux travaux menés en analyse de l'activité humaine (notamment Y. Schwartz, et L. Durrive, 2003-2009 ; L. Durrive, 2015). D'autre part, nous nous sommes inspiré des recherches orientées spécifiquement sur le travail de l'enseignant (notamment M. Tardif et C. Lessard, 1990, 2004 ; M. Altet, 1993, 1996), de l'école en Afrique (P. Erny (1982).

Ces travaux ont mis en lumière plusieurs paramètres et variables que nous avons pris en compte dans l'analyse de la construction des savoirs d'expérience et du façonnage identitaire chez les professionnels de l'éducation burkinabè. Nous avons donc fait le choix de considérer spécifiquement les éléments qui déterminent en partie le travail de l'enseignant en général et celui du Burkina Faso en particulier.

Tous ces éléments seront analysés par l'approche ergologique (Y. Schwartz, L. Durrive) que nous avons privilégiée parce qu'elle considère l'activité humaine comme un tout : l'homme dans son milieu de vie.

Les débats entre les normes antécédentes et les normes de vie propres à chacun, un débat entre références et préférences, qui débouchent sur une manière de faire que chaque professionnel va adopter pour lui-même : sa manière de faire « privilégiée ». D'où l'importance pour nous d'aborder la question en prenant en compte et inséparablement les trois termes du triangle ergologique : *Savoirs-Agir-Valeurs*, parce que la personne humaine au travail doit son efficacité au fait qu'elle est porteuse et créatrice de savoirs mais également porteuse de valeurs qui lui permettent de trancher les débats entre les différentes manières de s'y prendre, comme le rappelle, L. Durrive (2019).

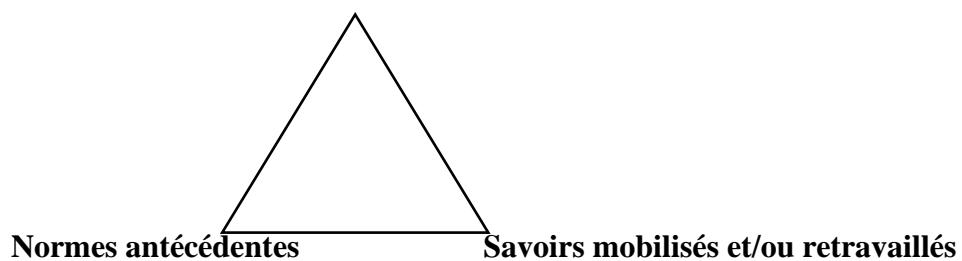
Les sommets de ce triangle de l'ergologie doivent circuler en permanence dans cette construction au sein de Dispositifs Dynamique à 3 Pôles (DD3P) en vue de la production des savoirs sur le travail : Dramatique d'usage d'un corps-soi ; Normes antécédentes ; Savoirs mobilisés et/ou retravaillés. Ce dispositif à trois pôles génère de nouveaux savoirs issus de la rencontre avec la réalité du travail et passés au crible de la critique pour venir accroître les savoirs objectifs sur la réalité enseignante.

Le premier pôle (normes antécédentes) consiste à recenser les savoirs objectivés (le savoir scientifique et technique, le savoir des organisations) et mobilisés dans la situation de travail considérée.

Le deuxième pôle reconnaît tous les savoirs mobilisés dans la situation et révèle ainsi que la pratique professionnelle produit des savoirs d'expérience (usage de soi, ou corps-soi) : on parle alors de l'activité comme une « dramatique » (au sens du drame théâtral, dans lequel le protagoniste est confronté à ce qui arrive et fait lui-même advenir du nouveau).

Enfin le troisième pôle représente le lieu où l'on récupère ces différents savoirs pour les confronter, les soumettre à l'esprit critique, celui du protagoniste lui-même et celui de ses pairs, dans l'objectif de faire dialoguer les deux savoirs : le savoir déjà formalisé et validé, mais aussi le savoir issu de l'activité où l'on a démêlé le subjectif (lié à une personnalité) de ce qui au contraire intéresse tout le monde car il s'agit d'un éclairage unique sur une réalité. On verra ainsi que le savoir de métier est retravaillé par le professionnel, réinterprété et même renouvelé parce qu'il l'a mise à l'épreuve de la situation réelle, dans la vie au travail. Voilà comment les savoirs objectifs sont « augmentés » grâce à une meilleure compréhension des pratiques professionnelles.

Production d'un nouveau savoir : critique mais issu de l'activité



Au fond, dans une démarche ergologique, le DD3P est une manière spécifique d'aborder la pratique professionnelle. Plutôt que la traditionnelle confrontation entre « théorie et pratique » dans laquelle les savoirs de l'organisation et les savoirs des praticiens se regardent en chiens de faïence, on fait émerger les savoirs présents dans la situation d'activité, puis on les retraite, on les « ré-usine » au 3^e pôle, pour les dégager des points de vue trop singuliers.

Soulignons que ces points de vue singuliers ont été précieux pour atteindre une réalité professionnelle à laquelle nul autre que l'enseignant n'avait accès. Mais il faut ensuite redonner une forme d'objectivité à ce savoir sur cette réalité, en séparant ce qui est dit à propos de la

réalité et ce qui appartient à la personne privée, à la gangue de son point de vue singulier. C'est la critique des interprétations (qui est à la base de la production de tout savoir reconnu).

Cette séparation donnera au savoir issu de l'activité une crédibilité nouvelle et une « commensurabilité » (une commune mesure) avec les autres formes de savoirs plus institutionnalisés. De leur dialogue permanent entre savoirs institutionnels et savoirs de l'activité surgira un authentique changement.

Ainsi donc, nous rappelons notre question de recherche : comment appréhender à travers le travail de l'enseignant du primaire du privé catholique de Kaya au Burkina Faso, le processus de construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle ? Cette question nous a conduit à formuler une hypothèse de recherche : dans l'enseignement privé catholique burkinabè en général et celui de Kaya en particulier, le professionnel gère des situations qui sont en partie nouvelles. De ce fait, l'enseignant va mobiliser des ressources déjà connues (les savoirs institutionnels) mais aussi en élaborer d'autres, des savoirs nouveaux (les savoirs d'expérience) parce qu'il doit gérer des situations qui ne sont pas entièrement connues à l'avance.

D'autre part, le travail enseignant étant constitué d'arbitrages, le professionnel se trouve dans des débats de normes et de valeurs qui l'obligent à mobiliser sans cesse et donc à « muscler », c'est-à-dire consolider son point de vue. A partir de là et très progressivement, il va façonner son identité personnelle et professionnelle, en lien avec ses collègues, ses pairs, son environnement social et relationnel (rapport avec les inspecteurs, les supérieurs hiérarchiques et les parents d'élèves).

CONCLUSION DU CINQUIÈME CHAPITRE

Ce chapitre a permis de mener une analyse plus approfondie des concepts liés au travail des enseignants et à l'activité de l'enseignant lui-même. Selon nous, une analyse des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle ne peut se faire que sous l'angle de l'activité.

L'enseignement étant un métier qui confronte au quotidien le professionnel à des situations peu définies à l'avance ou même à des situations inhabituelles pour lesquelles des procédures ne sont pas prévues, ce chapitre a aussi permis de voir comment les enseignants mobilisent des savoirs et des connaissances autres que les savoirs officiels, pour faire face aux obstacles et pour les franchir de manière à poursuivre leur mission. Il en résulte une construction de leur identité tant personnelle que professionnelle dans l'exercice de leur métier.

Etant donné que toutes les situations de travail comportent une part d'indétermination, elles obligent les professionnels à développer des savoirs nouveaux qui peuvent être de l'ordre du métier ou de l'expérience. Ces savoirs « enfouis dans l'activité » (Schwartz, 2000), qui sont variés et qui dépendent des différents contextes de travail, ont un lien étroit avec les problèmes rencontrés.

L'identité elle, se construit dans un processus relationnel et dynamique. Elle est à la fois identité personnelle et identité professionnelle, car l'engagement du professionnel est soutenu et guidé par des valeurs personnelles.

D'autre part, ce chapitre a permis de poser de plus près la problématique du travail de l'enseignant en général ainsi que celle de l'enseignant du privé catholique de Kaya au Burkina Faso plus particulièrement.

Nous avons vu d'un côté la nouvelle donne du métier d'enseignant burkinabè comme un métier en tension et même en crise et d'un autre côté les conditions de vie et de travail ainsi que le statut social de l'enseignant burkinabè d'aujourd'hui : une considération sociale dévalorisante pour le statut de l'enseignant.

Plus généralement, ce chapitre met à jour les tensions qui existent entre le social et le singulier, entre la hiérarchie et le personnel enseignant dans l'enseignement du privé catholique : une tension née (pensons-nous) d'un malentendu entre la « normalité », cette vision statique de la norme qui estime que « *ça doit être comme ça et pas autrement* » et la « normativité » qui considère qu'une consigne est une indication, une direction qui permet ensuite à la personne

en situation de travail de faire à son tour fructifier son génie par rapport à ce que demande la norme.

Ce chapitre nous a permis de réfléchir, mais sans pour autant prétendre donner de réponse, sur ce qui met les enseignants du privé catholique en mouvement dans leur activité et ce qui les pousse à agir malgré tout. Il a servi en effet à jeter les bases d'un questionnement sur l'analyse de l'activité des enseignants catholiques de Kaya : une activité qui se comprend comme un « agir malgré tout ».

RÉSUMÉ DE LA DEUXIÈME PARTIE

La deuxième partie de notre recherche intitulée « cadre théorique et élaboration de la problématique » s'est construite autour de trois chapitres.

Le chapitre trois (3) dont le titre est : « questions de départ et ancrage épistémologique de l'objet de la recherche » s'est articulé autour de trois principaux axes. Le premier axe, s'appuyant essentiellement sur les lectures, les enquêtes exploratoires et les recherches de nombreux scientifiques (notamment M. Altet, 1993 ; 1996 ; 2002 ; M. Tardif et C. Lessard, 2004), a permis d'interroger le travail de façon générale et celui des enseignants en particulier. C'est un travail complexe, inanticipable, fait d'ajustements permanents et qui ne saurait être réduit au seul poste de travail.

Le deuxième axe, dont l'objet porte sur le travail de l'enseignant lui-même, cherche à comprendre la réalité étudiée. Cette recherche prend place au sein d'un courant dont l'intérêt est centré sur l'étude des pratiques et des points de vue des professionnels, eu égard à la construction de leur savoir professionnel ou d'expérience, mais aussi au façonnage de leur identité personnelle et professionnelle.

Elle s'inscrit dans le prolongement de la réflexion entamée par d'autres chercheurs tels que Y. Schwartz et L. Durrive (2003), L. Durrive (2015). Ces chercheurs ont jeté les bases de ce qui pourrait être une démarche de formation mais aussi un dispositif pour construire des savoirs nouveaux avec l'approche dite ergologique.

La démarche ergologique en effet, propose de produire des savoirs sur l'activité qui est étudiée, en mettant en dialogue des savoirs institués (formels) avec des savoirs investis ou savoirs d'expérience. Cette démarche permet de mettre l'éclairage sur l'activité du sujet dans sa construction identitaire.

La complexité du travail de l'enseignant nous a incité à envisager cette recherche en menant une étude pluridisciplinaire. Cette diversité des champs disciplinaires nous a semblé indispensable dans la mesure où elle constitue une réelle richesse. C'est pourquoi, en plus de l'approche ergologique, nous nous sommes appuyé sur quelques éléments de l'enquête ethnographique¹⁰⁸ pour notre investigation.

¹⁰⁸ Précisons qu'il ne s'agit nullement dans notre thèse d'une enquête ethnographique à proprement dite, mais d'une approche dite ergologique. Cependant, nous avons fait recours à quelques éléments de l'enquête ethnographique pour décrire et expliquer certaines situations liées à l'activité des enseignants, mais pour autant chercher à nous y attarder.

Ce travail d'enquête nous permettra de nous immerger dans les réalités du terrain en observant de plus près le travail des enseignants – un travail considéré comme un débat de la personne avec son milieu : les gestes qu'ils posent, parfois routiniers et les interprétations qu'ils en donnent en tant que professionnels. L'approche ergologique révélera quelques pistes et des repères susceptibles de nous aider à comprendre le travail de l'enseignant et le processus de construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle.

Le chapitre quatre (4) a rendu compte de nos lectures sur l'objet de la recherche, c'est-à-dire les savoirs d'expérience et l'identité.

Nous retenons de ce chapitre que les savoirs d'expérience et l'identité professionnelle entretiennent une relation dialectique. L'un existe en fonction de l'autre ; ils se construisent *dans et par* le travail et dans les arbitrages quotidiens.

L'expression « savoirs d'expérience » apparaît relativement énigmatique. Il existe des dénominations diverses concernant cette forme de savoir. Ainsi selon le champ d'étude, les savoirs d'expérience sont désignés comme : savoirs expérientiels, savoirs d'action (J.-M. Barbier, 1996), savoirs empiriques (J. Chocat, 2009), savoirs professionnels (J. Chocat, 2009), savoir-faire, savoirs-agir-professionnel (S. Desgagné, 1995). C'est un savoir qui provient d'une épreuve (P. Karazivan *et al.* (2014), qui porte la marque du vécu et de l'expérience antérieure et actuelle, qui est liée à la pratique quotidienne et à l'expérience des pairs ou à l'expérience acquise dans le travail avec les pairs (M. Tardif, C. et Lessard et L. Lahaye, 1990); des savoirs comme des « connaissances discursives, des motifs, des intentions conscientes, des compétences pratiques qui se révèlent par l'usage que l'enseignant fait des règles et des ressources incorporées à son action » (M. Tardif et C. Lessard, p. 400).

Ce sont des savoirs issus des points de vue des sujets sur le monde et qui sont considérés comme des ressources que l'on mobilise pour faire face à un obstacle. Somme toute, les savoirs d'expérience prennent forme lorsque le sujet reprend l'initiative dans le but de dominer les contraintes qui se présentent dans le registre de l'activité réelle, concrète.

Il apparaît clairement dans toutes ces désignations que les savoirs d'expérience ont un lien avec l'activité ou la pratique et ne sont nullement des savoirs systématisés. Ce sont des savoirs pratiques, « construits au cours de la vie professionnelle, qui correspondent à des manières d'être, de penser, de faire face à une situation de travail, de faire face aux aléas et qui permettent aux professionnels d'agir efficacement en fonction des situations rencontrées » (V. Lengowski *et al.*, 2016, p.6). En ce sens, ils peuvent être qualifiés de « savoirs-agir-efficaces ».

Tout ce qui précède justifie notre choix d'explorer le concept à partir de l'activité humaine et plus précisément l'activité de travail de l'enseignant. Car, l'activité enseignante nous semble

être l'une des sources privilégiées où les professionnels peuvent produire des savoirs et se produire eux-mêmes au sens de façonneur leur identité tant personnelle que professionnelle.

La pratique enseignante étant faite de régulations incessantes, d'interactions et d'ajustements constants, les enseignants y construisent des connaissances pratiques qui sont à l'origine des compétences acquises dans l'activité professionnelle. Ainsi, les enseignants sont permanemment en « arrangement-improvisation » (M. Altet, 2002), en régulant localement leur travail avec des prises de décisions ponctuelles liées aux circonstances particulières (A. Mouchet, 2016). Autrement dit, aux prises avec le réel et lorsqu'ils sont « au pied du mur », les enseignants usent de leur ingéniosité pour réinterpréter le prescrit afin de pouvoir prendre la décision qui sied, car l'enjeu est pragmatique : réussir, s'en sortir, ne pas se laisser assujettir.

La notion « d'identité professionnelle » que nous avons ensuite traitée dans le prolongement du chapitre quatre (4) montre que, si elle a un lien avec la vie professionnelle, l'identité est avant tout personnelle ; c'est une « négociation avec soi-même » et de « soi avec autrui » (S. Haissat, 2006), une construction dynamique qui s'effectue tout au long de la vie *dans et par* les interactions (C. Dubar, 1998). Elle est ce qui va guider la personne dans l'action, sa raison d'agir et de vivre.

Les travaux de nombreux chercheurs, relevés au fil de nos lectures, montrent que la construction de l'identité professionnelle chez les enseignants se fait par « un processus de liaison et de rupture des éléments biographiques, des représentations et des pratiques éducatives » (Ph. Zimmermann *et al.*, 2012, p.39), de « cohabitation du soi-élève et du soi-enseignant » (C. Blanchard-Laville, 2001).

Selon E. Albert *et al.* (2003), la construction de l'identité professionnelle s'effectue par :

-*l'identification par le métier* : elle s'effectue pendant la durée de l'apprentissage du professionnel qui utilise ses savoirs, son style personnel, ses stratégies, ses logiques d'action.

-*l'identification par l'appartenance à un groupe* avec le partage des mêmes valeurs, des mêmes normes, des mêmes comportements avec le collectif.

-*l'identification par l'appartenance à une entreprise* : avec l'intégration parfois inconscient des gestes, paroles, principes, valeurs ou encore jargons de l'entreprise.

A ces facteurs, viennent s'ajouter d'autres instances favorables qui influencent le façonnage identitaire de toute personne : la vie associative, familiale et culturelle, les conditions de travail, etc.

Selon I. Caprani *et al.*, (2019), les différents facteurs sus-cités ont un impact sur la construction de l'identité professionnelle, parce qu'ils « contribuent à développer chez les professionnels un

rapport ambivalent avec leur métier oscillant entre engagement-projection et désir de distanciation-réorientation professionnelle » (p. 2).

Le chapitre cinq (5) de cette deuxième partie s'est fixé un double objectif à savoir : l'analyse conceptuelle appliquée au terrain d'enquête et l'élaboration de la problématique de la recherche.

L'analyse conceptuelle et la problématique ont consisté à apporter respectivement une clarification sur les concepts liés au travail de l'enseignant dans le contexte burkinabè. Ainsi, il ressort que le travail de l'enseignant burkinabè est complexe, parfois méconnu et reste un métier en tension et en crise dans un pays en développement. C'est dans un contexte d'enseignement fait de pénuries criantes d'infrastructures, d'insatisfactions générales à propos des rémunérations, d'isolement moral et professionnel, de malentendus et de tensions entre le personnel éducatif et la hiérarchie scolaire. C'est dans un tel contexte que nous menons cette recherche en vue de mieux appréhender le processus de construction des savoirs d'expérience et de l'identité chez les professionnels de l'éducation des écoles privées catholiques de Kaya au Burkina Faso qui agissent « malgré tout ».

TROISIÈME PARTIE

CADRE PRATIQUE ET ANALYSE DE LA RECHERCHE

PRÉSENTATION DE LA TROISIÈME PARTIE

Après avoir décrit en première partie le contexte de la recherche, nous avons dans une deuxième partie défini la question de recherche, apporté un éclairage sur les différents concepts et dégagé notre problématique débouchant sur trois hypothèses principales.

D'abord, les enseignants du privé catholique de Kaya obtiennent de bons résultats en mobilisant des savoirs officiels mais aussi des savoirs d'expérience. Ensuite, les enseignants en situation font des choix guidés par des jugements de valeur qui contribuent à renforcer leur identité. Enfin, le savoir construit par les enseignants doit « être passé à l'usinage¹⁰⁹ » pour pouvoir se présenter comme une science à part entière : une science enseignante.

La troisième partie de notre recherche que nous entamons maintenant concerne la vérification des hypothèses. Elle s'articule autour de quatre chapitres :

- d'abord, un exposé de la méthodologie et du protocole de la recherche (chapitre 6).
- ensuite, une présentation des résultats de la recherche (chapitre 7)
- puis, une analyse interprétative de ces résultats (chapitre 8).
- enfin, une discussion à partir des exemples tirés du travail des enseignants pour la vérification des hypothèses de la recherche (chapitre 9).

¹⁰⁹ L'expression vient de Y. Schwartz. Selon L. Durrive et Y. Schwartz (2001, p.4), « à l'intérieur même du processus de connaissance, l'épistémique correspond à l'exigence de travail (usinage) des concepts : les construire, les préciser, les complexifier tout en les dégageant de l'adhérence locale et des valeurs qui y sont retravaillées, c'est-à-dire en neutralisant la dimension historique des phénomènes visés par les concepts ».

CHAPITRE VI

EXPOSÉ DE LA MÉTHODOLOGIE ET DU PROTOCOLE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION AU SIXIÈME CHAPITRE

Pour rendre compte de la complexité du travail des enseignants, nous nous appuyons sur l'approche ergologique (Y. Schwartz et L. Durrive, 2003 ; L. Durrive, 2015) et sur quelques éléments de l'enquête ethnographique¹¹⁰ (Marcel, J.-F, 2002 ; P. Erny, 1981).

Dans le champ de l'éducation et de la formation, l'enquête ethnographique est souvent privilégiée. D'une part elle permet la description de la réalité ordinaire du milieu et, d'autre part elle est préconisée du fait de sa pertinence dans la compréhension des logiques de fonctionnement de ce milieu.

L'ergologie est compatible avec l'ethnologie dans la mesure où elle partage ses présupposés anthropologiques et de plus, elle a une certaine parenté avec l'ethnographie, dans ses approches du milieu analysé. Elles sont toutes deux complémentaires et nécessaires à notre investigation, car elles partagent un intérêt pour l'analyse des actions décidées en situation. De surcroît, ce sont deux approches qui valorisent la subjectivité des acteurs, c'est-à-dire leur point de vue.

En optant pour une approche dite ergologique, nous voulons rendre explicite les processus par lesquels s'élaborent et se construisent les savoirs et l'identité chez les enseignants du privé catholique de Kaya au Burkina Faso, dans un aller-retour constant entre le terrain et la théorie. Ce chapitre tente en premier lieu d'exposer et de décrire le terrain et le protocole de recherche ; en second lieu, il explique le traitement des données, en essayant de mettre en relief le couple contraintes-initiatives qui structure notre approche de l'activité humaine.

¹¹⁰ Rappelons-le : la méthodologie utilisée dans cette thèse est l'approche dite ergologique. Si nous avons évoqué des éléments de l'enquête ethnographique, c'est juste pour apporter plus de précisions sur certaines réalités de l'école burkinabè.

1. Description du terrain et du protocole de la recherche

1.1. Explication du déroulement ou phases de l'enquête

Cette étude s'appuie sur un ensemble de données recueillies dans une démarche ergologique auprès des enseignants du privé catholique de Kaya au Burkina Faso.

Elle a porté au total sur 17 professionnels de l'enseignement catholique, interviewés dans trois écoles ayant des caractéristiques différentes (voir la première partie, point 2.2).

Ce sont pour rappel :

-l'école primaire Saint Charles Lwanga de Bokin : une école rurale, située dans le Nord du Burkina Faso.

-l'école Caroline de Korsimoro, située en zone rurale dans le Centre-Nord et,

-l'école Notre-Dame de Kaya en zone urbaine, implantée dans la ville de Kaya, chef-lieu de la région du Centre-Nord.

Les professionnels des trois écoles retenues dans notre enquête ont une expérience dans l'enseignement qui varie entre 2 et 18 ans. Les entretiens que nous avons réalisés, de type semi-directif, ont une durée d'une heure en moyenne. La plupart de ces entretiens ont été effectués dans les bureaux-magasins réservés aux directeurs des établissements ; les autres ont été menés dans des salles de classe ou de documentation.

Bien que les cadres ne soient pas toujours commodes, ces entretiens se sont tous déroulés sans difficulté majeure ni réserve, ce qui est la preuve d'un climat de confiance.

Menée sur une période de trois ans (entre mars 2016 et août 2019, correspondant à trois années universitaires), l'enquête a permis de rassembler un matériau conséquent, dont nous n'exploitons ici qu'une partie.

Comme l'affirme P. Erny (1981), le travail ethnologique comporte une gradation. Il suppose l'observation directe, l'interview, l'enquête, la collecte de documents, d'informations de première main, d'objets, d'enregistrements sonores, photographiques ou filmiques. Ce stade initial est important puisqu'il conduit au domaine propre de l'ethnographie (p.170).

Ainsi donc, notre étude a mobilisé des sources diverses, à savoir: les notes de notre journal de terrain recueillies sur des temps formels et informels ; les journaux de bord de soixante (60) enseignants du primaire catholique ; dix-sept (17) entretiens individuels (enseignants, encadrants, directeurs d'établissement) ; deux (2) séances d'observation durant les cours en

français et en calcul ; trois (3) entretiens collectifs ; un travail documentaire sur le projet de l’Institution et sur le texte du projet de l’Enseignement Catholique du Burkina Faso. Cet ensemble de données confère à l’enquête toute son « *épaisseur* » comme l’écrivent C. Geertz (2003) et A. Marchive (2011).

Pour l’exploitation de ces données (nous y reviendrons), nous chercherons à mettre en relief dans une perspective d’analyse de l’activité humaine, le couple « contraintes-initiatives », c’est-à-dire toute « cette foule de choses à prendre en compte dans les circonstances du présent de l’action, et qui s’ajoutent au prescrit » (L. Durrive, 2019, p.244) chez les enseignants du privé catholique de Kaya.

Notre recherche a connu plusieurs phases (étapes) et des évolutions que nous décrirons maintenant.

1.1.1. Première phase de l’enquête

En raison de l’éloignement géographique de notre terrain de recherche, nous avons réfléchi dans un premier temps à une solution de recueil de données. Pour ce faire, nous avons établi un protocole de recherche dont les grandes lignes ont consisté à rendre compte très précisément de la vie réelle au travail d’un enseignant du privé catholique du primaire de Kaya au Burkina Faso. Cette façon de procéder nous a permis d’avancer dans la recherche en faisant participer les acteurs de terrain que sont les enseignants.

C’est ainsi que nous avons mis en place dans chaque établissement des mini-groupes de 3 à 4 enseignants qui ont accepté de raconter au plus près et en détail leur travail. Chaque groupe avait à sa tête un leader, chargé de diriger les rencontres, d’orienter les débats et chacun, à tour de rôle, relatait dans le journal de bord des séquences de travail de la journée.

Le but visé était de pouvoir recueillir auprès des enseignants des huit (8) écoles retenues¹¹¹ de la Direction de l’enseignement catholique de Kaya, le récit du travail hebdomadaire au moyen de journaux de bord. Il s’agissait pour les enseignants de choisir une des journées de travail de la semaine - ou toute la semaine entière s’ils le souhaitaient -, et de raconter dans les moindres détails tout ce qui leur arrive au cours du travail, sans chercher à éliminer les « détails ». En effet peu importe si ce sont des événements grands ou petits, il s’agit uniquement de relever les événements dans l’ordre chronologique.

¹¹¹ Au départ, notre enquête a été adressée à 8 établissements de la direction de l’enseignement catholique de Kaya (voir annexe, lettre explicative).

Soulignons ici que nous avons demandé à chaque enseignant le compte-rendu de vraies journées : toujours des journées telles qu'elles ont effectivement été vécues et jamais des journées-types car cela nous placerait en dehors de notre préoccupation d'ancrage dans le travail réel.

1.1.2. Deuxième phase de l'enquête

La première phase étant effectuée, nous avons ensuite réuni les différentes productions des enseignants. Un travail préalable d'analyse des tableaux de bord nous a permis de construire ensuite notre guide thématique pour le prochain entretien, un guide articulé autour de cinq thèmes principaux :

- la construction des savoirs d'expérience,
- la construction de l'identité de l'enseignant du primaire,
- le devenir du savoir d'expérience,
- le contexte et l'environnement de l'école
- les intérêts et les contraintes du métier.

1.1.3. La phase des entretiens

Cette troisième phase a consisté à mener des entretiens individuels. Comme l'affirment M. Altet et I. Vinatier (2008, p.179), « l'entretien est utilisé comme un instrument au service de la compréhension de l'activité du professionnel ; en plus, l'entretien permet de saisir les différentes dimensions du pouvoir d'agir de l'acteur : un agir axiologique, pragmatique, relationnel, épistémique¹¹² ».

T. Pérez-Roux (2012) fait remarquer aussi à juste titre que, « l'entretien avec l'enseignant permet de rendre compte de la combinaison de deux types d'invariants, c'est-à-dire entre ceux

¹¹² Selon Altet et Vinatier (2008 :179-180), le pouvoir d'agir de l'acteur comporte plusieurs dimensions :
-un agir axiologique est un agir gouverné par des valeurs. C'est par exemple lorsque le professionnel développe une réflexion concernant la place qu'il occupe dans les échanges avec les élèves : laisser les élèves échanger entre eux, afin qu'ils sentent « qu'on les respecte ».
-un agir pragmatique, est un agir orienté par différentes modalités de guidage.
-un agir didactique est un agir orienté par la planification de la séance.
-un agir relationnel est un agir qui va concerner particulièrement la prise en compte de la personne de l'élève. Cette centration sur sa personne vise à lui permettre d'être à l'écoute ; faire en sorte que tous ceux qui ont quelque chose à dire se sentent pris en compte.
-un agir épistémologique est un agir qui va concerner particulièrement la construction du savoir visé par la séance.

qui relèvent de la gestion de la situation (finalité poursuivie, en relation avec les tâches et les circonstances) et ceux qui relèvent de la personnalité des acteurs (valeurs, principes, enjeux que représente la situation pour la personne et qui orientent la manière dont le sujet agit en situation » (p.4).

Dans notre contexte d'étude, l'entretien consistait à faire parler l'enseignant, c'est-à-dire à lui permettre d'exprimer ce qu'il mobilise en situation de travail, en fonction de son histoire personnelle et interactionnelle, de son rapport au savoir et de ses raisons d'agir.

Ce type d'entretien que I. Vinatier (2004) appelle « *co-explication* », a visé non seulement à l'explicitation des savoirs d'expérience du professionnel, des savoirs d'expérience mobilisés et mobilisables dans une situation, mais également les valeurs qui guident ses actions et qui lui permettent de tenir malgré tout.

Le choix méthodologique de l'entretien individuel s'explique du fait qu'il a permis aussi à nos informateurs d'exprimer librement leurs opinions, leurs points de vue et leur expérience - comme l'explique L. A. Wafing Fotsa (2009).

1.1.4. La phase de l'observation

La quatrième phase nous a conduit à l'observation. En effet, l'observation permet de comprendre comment les enseignants se repèrent, comment ils agissent face aux comportements des élèves et comment ils se définissent eux-mêmes dans leur travail. L'intérêt de l'observation est qu'elle permet également de comprendre le comportement de l'enseignant vis-à-vis de certaines situations et celui des élèves mais aussi de saisir les interactions et les comportements imprévus et révélateurs de valeurs.

L'observation d'une situation de travail n'est jamais improvisée. En l'occurrence, nous disposions du repérage des normes antécédentes par les contacts précédents avec nos informateurs. Pour l'ancre dans le temps, nous avions encadré le temps d'observation par un « temps de briefing » suivi d'un « temps de débriefing » (Durrive, 2019). Le briefing permet à la personne qui se prête à l'observation de nous dire ce qui devrait se passer, d'après son anticipation. Ce programme désormais connu permet d'observer des faits qui seraient passés inaperçus : leur mise en relief vient du contraste « prescrit-réel » ou encore « anticipé-réalisé ». Le temps de débriefing est alors l'occasion pour l'observateur d'interroger le protagoniste sur cet écart entre l'anticipation et la réalisation et de donner ainsi à l'informateur l'occasion d'expliquer ses arbitrages, ses dilemmes et ses compromis entre ce qui devait être et ce qui s'est effectivement passé.

1.1.5. L’itinéraire de rencontres

Cette phase peut être appelée la phase d’itinéraires de rencontres. En effet, au cours de notre enquête de terrain, nous avons également eu à nous entretenir avec de nombreux acteurs du monde de l’éducation burkinabè. Parmi ces acteurs, il y a eu un inspecteur du premier degré dans le Sahel, deux membres du COGES¹¹³, des parents d’élèves, un ex-enseignant du primaire catholique aujourd’hui intégré dans l’enseignement public, le directeur diocésain de l’enseignement catholique de Kaya. Toutes ces rencontres ont été utiles et nous ont permis de prendre en compte les différents points de vue de ces nombreux acteurs.

Certains de ces entretiens étaient anticipés et donc pu être préparés. Dans tous les cas, nous avons pris de nombreuses notes pour garder les traces de nos échanges.

1.1.6. La sixième phase

C’est la phase de la retranscription des entrevues. Après les différentes entrevues, nous avons procédé, tout compte fait, à la phase de retranscription de ces dernières que nous avions pris soin d’enregistrer avec un dictaphone.

Les *verbatim* ont été consignés avec des numérotations de pages et lignes, afin de retrouver facilement les passages sélectionnés pour l’analyse.

2. Explication du protocole de recueil de données

Notre recherche s’appuie sur une enquête de terrain menée depuis 2016 jusqu’en 2019 auprès des enseignants des écoles privées catholiques du primaire de la Direction de l’Enseignement Catholique de Kaya dans le Centre-Nord du Burkina Faso.

2.1. Description du dispositif de la collecte de données et traitement des matériaux

Le dispositif de la collecte des données a été évolutif ; il a connu plusieurs étapes et reposent principalement sur deux sources : d’une part, les journaux de bord : c’est l’écriture de première main de la part des enseignants, et qui font partie de leur point de vue, et d’autre part, les entretiens individuels.

¹¹³ Conseil de gestion des établissements scolaires.

2.1.1. Pourquoi un journal de bord ?

Le projet d'un « journal de bord » a d'abord été précédée par une lettre dite « explicative » (p.391 annexes, lettre explicative) afin d'associer les enseignants à notre recherche et à nos attentes.

Ce premier moment de la recherche a consisté à recueillir des traces de l'activité des enseignants en nous appuyant sur des journaux de bord dûment renseignés parce que rédigés par les enseignants eux-mêmes. Le journal de bord conçu sous forme de récit chronologique peut être un lieu où la profession enseignante va reprendre tout son sens dans ses aspects les plus sensibles. Il peut aussi permettre de mieux appréhender le savoir construit par les enseignants à partir de compte-rendu ayant des éléments biographiques. Dans ce journal de bord, le professionnel peut, par exemple, rendre compte d'un moment de son travail de façon synthétique, mais ce moment dense permet ensuite d'analyser, de mettre en relation la motivation, l'identité professionnelle, le contexte, la culture d'organisation et les conditions matérielles de travail (Iannaccone, A., 2008).

Il s'agit pour les professionnels de l'action éducative de nous éclairer sur ce qui se passe dans la vie réelle d'un enseignant du privé catholique, en nous racontant les événements qui interviennent lorsqu'ils sont en activité – et cela (très important) dans l'ordre chronologique, car c'est la succession des événements qui permettra de cerner les débats du sujet obligé d'agir, donc de trancher.

Ces professionnels, à travers le récit de leur journée, vont en outre rendre plus clair ce qu'ils mobilisent comme ressources, les moyens ou contournements déployés face aux différents obstacles rencontrés en situation de travail. Enfin, ils montreront avec ces journaux de bord comment ils gèrent les situations, depuis la construction du problème jusqu'à sa résolution.

La rédaction de ces journaux de bord devait strictement suivre la trame correspondant au schéma tripartite de l'ergologie que nous résumons dans ce tableau ci-après :

Tableau 16 : Schéma tripartite de l'ergologie.

Repérage	Ancrage	Arbitrages
L'enseignant explicite dans quel cadre il s'apprête à agir. Il va dire ici tout ce qu'il a dû prendre en compte, ce qui faisait contrainte (au sens large : ce qui est « déjà là », ce qui pèse sur l'action à venir)	<p>L'enseignant explicite ce qu'il fait réellement ce qu'il rencontre comme obstacles sur le terrain en donnant des exemples concrets. <i>Il est important que le récit soit élargi à la situation (et non pas limité à une tâche particulière).</i></p> <p><i>En effet, l'action du professionnel ne se comprend pas uniquement en fonction du prescrit, mais également en fonction de ce qui se passe au même moment, selon les initiatives des autres acteurs de la scène.</i></p>	L'enseignant explicite sa perception de la situation comme problème et aussi les différentes solutions qu'il a envisagées avant de décider, de trancher.

2.1.2. Les entretiens

Les entretiens se sont déroulés en plusieurs phases : une première phase dite principale et une autre dite complémentaire.

Dans un premier temps, le recueil des journaux de bord et l'analyse de leur contenu nous ont permis de construire un guide d'entretien articulé autour de cinq axes principaux qui sont :

-le métier d'enseignant et la construction des savoirs d'expérience :

Il s'agit d'abord pour le professionnel de raconter des situations en prenant des exemples concrets qu'il rencontre réellement dans son travail, pour lesquels il arrive à trouver des solutions en termes de savoirs venant de l'institution scolaire tel que le programme scolaire,

les recommandations de la Direction et celles des encadreurs ou des savoirs appris au cours de sa formation. Pour ce faire, il doit décrire les astuces qu'il met en œuvre, sa capacité à agir face aux situations en partie nouvelles qu'il rencontre dans son travail.

-la construction de l'identité de l'enseignant du privé catholique :

L'enseignant décrit ici les « manières de faire » propres au métier d'enseignant, c'est-à-dire ce qu'il partage comme valeurs avec ses collègues, ce qui le différencie des autres, en prenant soin de décrire des situations concrètes qui l'obligent à donner son point de vue et à trancher sur certaines questions.

-le devenir du savoir d'expérience :

Sur ce point, le professionnel parle objectivement de son travail et essaie de dire s'il a déjà tenté de faire évoluer les choses auprès de sa hiérarchie. Ce savoir est appelé à se soumettre à la critique des interprétations (comme tout objet scientifique) par l'intéressé et par ses pairs, afin de devenir une « science des enseignants » basée sur la réalité du travail des enseignants et qui pourra entrer en dialogue avec les savoirs de l'institution scolaire pour faire évoluer le Projet de l'enseignement du privé catholique.

-le contexte et l'environnement de l'école :

Les contextes et les milieux étant différents (milieu rural, milieu urbain), l'enseignant parle de la place de l'école dans le village en prenant soin de montrer les personnes avec lesquelles l'école se trouve en lien, le public ainsi que les caractéristiques de l'école, les rapports entretenus avec le pouvoir local et avec les familles des élèves.

-l'appréciation personnelle des intérêts et des contraintes du métier :

Pour finir, l'enseignant parle de ses conditions de travail et de vie, de ses principales satisfactions et de ses motivations, ainsi que des contraintes du métier.

Si l'ensemble des entretiens s'est déroulé dans un climat de confiance, il faut noter que tout ne s'est pas fait sans difficulté. En effet, pour beaucoup d'enseignants, c'était une première de se prêter à un tel exercice et de surcroît de savoir que son discours serait enregistré. Cela a créé au début, un certain climat de méfiance qui a certainement été un frein et a contribué à biaiser certains propos des professionnels.

Mais après les avoir assurés du caractère hautement anonyme de l'enquête et de la confidentialité de chaque entretien, nous avons pu engager notre échange en toute liberté et surtout dans la confiance. C'est ainsi que les enseignants ont accepté de se livrer.

2.1.3. Les entretiens complémentaires

Le second temps de la recherche nous a ramené sur le terrain pour mener d'autres enquêtes dites « complémentaires » en vue d'apporter des éclaircissements à la première phase d'enquête.

Après avoir transcrit le premier entretien et procédé à son analyse, nous avons relevé des points qui constituaient des zones d'ombre et qui nécessitaient un approfondissement auprès de nos informateurs.

Ces entretiens dits complémentaires ont été réalisés essentiellement en langue nationale *Mooré*. Le choix du *Mooré* s'explique d'une part du fait qu'elle constitue une langue d'enseignement secondaire pour les enseignants du privé catholique ; et d'autre part, du fait que nous avons voulu aller à la rencontre de l'enseignant sur le terrain de sa langue maternelle¹¹⁴ car, rappelons-le, notre objectif est de redécouvrir la subjectivité dans le travail. Or la langue est une partie constitutive, un vecteur de cette subjectivité.

Il s'agit donc d'un atout fort pour la qualité de notre enquête, qui veut tenir compte du lien d'attachement fort entre l'enseignant et sa langue maternelle, laquelle constitue sa « langue de cœur ». De plus, la langue nationale *Mooré* permet à l'enseignant une connexion avec les traditions culturelles importantes ; elle est aussi une langue dans laquelle l'enseignant se sent plus à l'aise lorsqu'il s'agit de s'exprimer sur un sujet précis.

Si la première phase de nos enquêtes sur le terrain s'est déroulée dans un climat serein, ce ne fut cependant pas le cas pour la phase dite « enquêtes complémentaires » qui s'est effectuée dans une situation de crise de déplacés.

En effet, ces entretiens complémentaires se sont déroulés dans le contexte sécuritaire difficile que connaît le Burkina Faso depuis 2015 et qui n'a pas épargné notre terrain de recherche.

C'est donc dans un contexte marqué par de nombreuses attaques djihadistes qui ont occasionné de nombreuses pertes en vies humaines notamment parmi les enseignants et par la fermeture

¹¹⁴ Kaya est une région *mooréphone* où tous les enseignants interviewés comprennent le *Mooré* et s'expriment bien dans cette langue.

de certaines écoles que s'est déroulée notre enquête. Mais cela n'a pas empêché, malgré tout, nos différents informateurs de se prêter à cœur ouvert à nos questions.

Ces entretiens se sont déroulés pour la plupart dans les différentes écoles, dans un espace aménagé dans le bureau du directeur ou dans un espace servant de magasin mis à notre disposition.

De plus, en accord avec le directeur de l'école et de nos principaux interlocuteurs, nous avons fixé des rendez-vous de façon à éviter les flottements dans le déroulement de leurs cours. Pendant les différents entretiens avec nos interviewés, c'est le directeur de l'école qui assurait une présence au sein des classes ou à défaut, l'enseignant préparait à l'avance un exercice qu'il laissait à ses élèves.

3. Traitements des données

3.1. Traitement des journaux de bord

Le traitement des journaux de bord s'est effectué de façon manuelle. Les différents témoignages recueillis au départ, au nombre de trente (30), sont réunis pour former un recueil.

Nous avons ensuite procédé à un travail d'analyse pour décortiquer et prendre au sérieux les points de vue des participants. Pourquoi ? Parce qu'ils ont un autre regard sur le monde que quelqu'un d'autre qu'eux n'a pas, mais aussi pour repérer ce que ces enseignants prennent en compte (le réel), les initiatives prises (les faits chronologiques) et leurs raisons d'agir au moment où ils ont opéré leurs choix.

Ce travail préalable de lecture et d'analyse des différents journaux de bord a servi d'appui pour construire notre guide d'entretien à partir duquel nous avons mené ensuite les enquêtes. Nous avons alors fait des choix entre les différents récits pour ne retenir que ceux qui nous semblaient les plus pertinents à savoir dix-sept (17) journaux de bord.

Cette analyse de premier niveau a consisté à mettre en langage « la vérité du travail » de l'enseignant du privé catholique de Kaya au Burkina Faso.

3.2. La transcription/ traduction

Après les enregistrements sonores des différents entretiens, le défi majeur qui s'est présenté a consisté en leur transcription. Ainsi, nous les avons transcrits aussi fidèlement que possible en Français et en langue nationale *Mooré*¹¹⁵.

Pour les entretiens complémentaires, un double travail de transcription-traduction a été fait sur un tableau à quatre entrées.

Après avoir retranscrit fidèlement les entretiens réalisés en langue *mooré*, nous avons procédé à leur traduction en langue française. Le tableau ci-dessous permet de mieux comprendre la démarche que nous avons suivie.

Questions par thématique	Transcription (En Mooré)	Traduction (En Français)	Repérer les raisons d'agir, les buts poursuivis, les actions menées par les acteurs afin de formaliser leur activité et les moments où se manifestent des indicateurs/ marqueurs (de construction) identitaires.
--------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--

L'ensemble des transcriptions des enseignants interviewés est présenté en annexe et contenu dans un CD.

Dans un premier temps, les différents enregistrements sonores ont été retranscrits en *verbatim*. Nous avons alors procédé au repérage des différentes contraintes auxquelles les enseignants font face dans les situations d'activité, c'est-à-dire le réel auquel ils sont confrontés, afin de formaliser leurs activités, leurs charges et leurs engagements, que nous avons identifiés au cours des entretiens. Par exemple, tel enseignant explique ses contraintes vis-à-vis du programme officiel, mais aussi ses activités parascolaires ou familiales.

Dans un deuxième temps, après avoir rassemblé les données, nous les avons classées dans un tableau à plusieurs entrées afin de repérer les marqueurs de savoirs d'expérience construits par l'enseignant d'école primaire catholique au Burkina Faso. Le but est de comprendre la façon dont s'y prend l'enseignant pour obtenir un résultat, malgré tout.

Dans un troisième temps, nous avons repéré, à travers les arbitrages et les commentaires, les différentes initiatives que les protagonistes prennent dans le feu de l'action ainsi que leurs raisons d'agir.

¹¹⁵ Le Mooré, le Dioula et le Fulfuldé représentent les trois langues nationales au Burkina Faso. Le français étant la langue officielle.

Par exemple, quand un enseignant explique que dans son programme du jour, il est prévu de faire telle chose, mais en raison de « ceci » ou de « cela », il a choisi de faire telle autre chose. Ce sont ces premières observations qui nous ont permis de poser quelques jalons sur les savoirs d'expérience et de repérer des marqueurs identitaires et de coopération chez les enseignants du privé catholique.

Le tableau ci-après permet de mieux comprendre notre démarche :

Tableau n° 17 : Démarche d'analyse des données recueillies.

Entrée 1	Entrée 2	Entrée 3	Entrée 4
Repérage de ce qu'il faut prendre en compte (contraintes)	Ancrage dans le présent de l'action (initiatives)	Arbitrages, commentaires du protagoniste avec ses raisons d'agir	Observations du chercheur, pistes pour les savoirs d'expérience

3.3. La compilation informatisée des matériaux

L'ensemble des matériaux recueillis a été saisi sous format *Word*. Nous avons ensuite nommé les fichiers de façon à pouvoir identifier la personne interviewée par son nom et sa localité (le nom de son école).

Nous avons alors réalisé auprès de chacun des principaux informateurs deux entretiens en plus du journal de bord. Chaque enseignant a répondu aux questions articulées autour de différents thèmes sur l'activité enseignante, sur les savoirs produits en situation de travail et sur la question de l'identité professionnelle.

Nous avons ensuite créé pour chacun des interviewés (informateurs) un document (fichier) que nous avons nommé « transcription » avec des nœuds et en y ajoutant un encodage. A chaque nœud correspond un thème avec des questions de l'entretien.

Il s'agit en termes d'encodage de parcourir un à un les fichiers de la transcription des entretiens et d'encoder les réponses selon le nœud correspondant. Ainsi, pour une même question, nous obtenons à la fin de l'encodage, l'ensemble des réponses des principaux informateurs correspondant à cette question.

Tableau n°20 : Synthèse des contraintes et initiatives relevées dans les entretiens et journaux de bord.

Contraintes	I/E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17
Sureffectifs des classes																	
Visites inopinées des parents d'élèves																	
Hétérogénéité des niveaux																	
La cantine scolaire endogène																	
Gestion du programme scolaire																	
Les frais de scolarités																	
Relation enseignants-hiéarchie																	
Les situations de handicap																	
Question des rémunérations																	
Rapport enseignants-autorités locales																	
Gestion des pénuries																	
	I : Initiative prise, raison d'agir E1, E2, E3... : Informateurs																

Ce tableau, construit à partir des entretiens et des journaux de bord des enseignants, permet de relever les différentes contraintes dans la conduite de la classe ainsi que les initiatives prises par ces derniers pour y faire face.

3.4. Le traitement manuel des matériaux compilés

La suite du traitement des matériaux de notre recherche s'est effectuée de façon manuelle. Elle a connu plusieurs étapes.

Après avoir rassemblé dans un même tableau (document) l'ensemble des réponses des personnes interviewées aux différentes questions, nous avons procédé par recoulements (rapprochements) des réponses, les unes avec les autres. Ces analyses basiques de recoulement permettent de repérer les similitudes et les dissemblances des points de vue des informateurs, mais aussi de mettre en exergue ce qui paraît caractéristique pour les hypothèses formulées au départ et que nous voulons vérifier. Ainsi, dans ce travail de recoulement, nous retenons parfois certains extraits des déclarations des personnes interviewées.

Nous avons ensuite mis ensemble les points de vue des informateurs dans un tableau spécifique en reprenant les grandes dominantes pour avoir une analyse transversale des deux discours (journaux de bord et entretiens). Cela permet de manifester la grande cohérence qu'il y a dans les discours des enseignants, mais surtout de montrer comment ces derniers voient le monde. Ces analyses issues des journaux de bord et des entretiens ont été croisées avec les verbalisations en autoconfrontation portant sur :

- ❖ La description des situations réelles de contraintes.
- ❖ Les raisons d'agir.
- ❖ Les rapports entretenus avec le pouvoir local et les parents d'élèves.
- ❖ L'appréciation personnelle, les intérêts et les contraintes du métier.

Les nombreux exemples donnés par ces mêmes enseignants dans leurs discours permettent de mettre en avant deux aspects :

- ❖ D'une part, les moments où ils se trouvent dans l'agir, les initiatives qu'ils prennent face aux différentes contraintes et qui permettent de reconnaître des savoirs,
- ❖ Et d'autre part, ce qui les a guidés dans les prises d'initiatives, les valeurs qu'ils défendent et que nous considérons comme des marqueurs identitaires.

Tableau n°21 : Synthèse présentant différents marqueurs

				Marqueurs		
Ecole	Contraintes	Initiatives	Raisons d'agir	De savoirs d'expérience	De coopération	Identitaires
Notre-Dame Kaya	Jb+E	Jb+E	Jb+E1+EC	Jb+E1+EC	Jb+E1+EC	Jb+E1+EC
Caroline de Korsimoro	Jb+E	Jb+E	Jb+E1+EC	Jb+E1+EC	Jb+E1+EC	Jb+E1+EC
Charles Lwanga de Bokin	Jb+E	Jb+E	Jb+E1+EC	Jb+E1+EC	Jb+E1+EC	Jb+E1+EC
Jb : Journal de bord E1 : Entretien 1 EC : Entretien complémentaire						

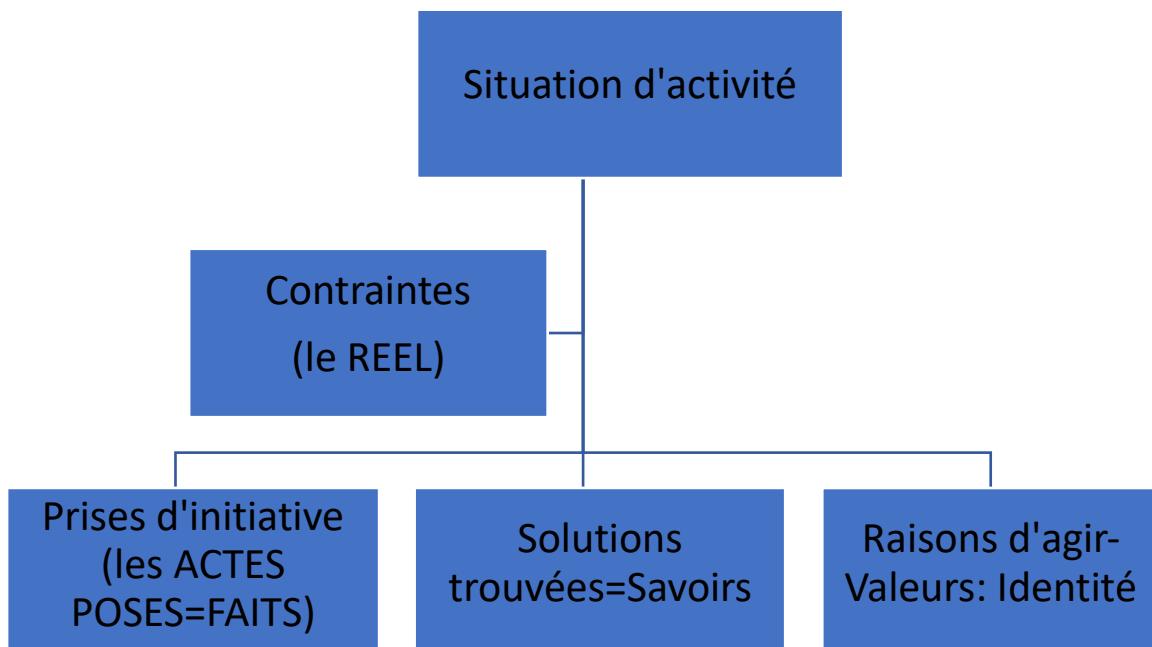
Dans ces entretiens, nous avons relevé plusieurs *items* qui reviennent constamment dans les discours des 17 enseignants :

- Effectifs des classes
- Salaires des enseignants
- Vie de famille
- Situations réelles
- Contraintes
- Prises d'initiatives
- Savoirs mobilisés (contournements, astuces, solutions...)
- Devenir du savoir d'expérience
- Raisons d'agir
- Manières de faire
- Gestes professionnels
- Valeurs défendues
- Rapport avec les collègues
- Rapport enseignants-parents d'élèves (visites...)
- Rapport enseignants-hiérarchie (inspecteur, direction, encadreurs)
- Rapport enseignants-autorités locales et administratives (contexte et environnement)

- Appréciation personnelle du métier (les conditions de travail, de vie ; les principales satisfactions ; les soucis).
- Définition de l'enseignant du privé catholique (ce qu'il a en commun avec les autres enseignants ; ce qui le différencie des autres).
- Marqueurs identitaires
- Images véhiculées de l'enseignant catholique
- Sens ou représentation de l'école africaine et burkinabè.

Ce sont ces *items* qui ont servi de base pour mieux comprendre les processus de construction des savoirs d'expérience et de l'identité chez les professionnels de l'enseignement privé catholique de Kaya au Burkina Faso dans les différentes situations d'activité que le schéma ci-après peut servir à éclairer.

Schéma 2 : Composantes de la construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle



4. Description de la population

Notre étude a porté sur une population de dix-sept (17) enseignants que nous appelons « informateurs¹¹⁶ ». Des 17 enseignants, seize (16) sont titulaires et un (1) non titulaire. Ils ont une expérience professionnelle qui varie entre deux (2) et dix-huit (18) ans. Nous avons également mis en exergue trois caractéristiques de cette population étudiée : le niveau d'ancienneté, le lieu d'implantation de l'école (urbain, semi-urbain, rural) et les conditions de travail.

Les informateurs de sexe féminin représentent 52,94% de la population et 47,06% sont de sexe masculin. Leur nombre d'années dans l'enseignement varie selon les expériences : 41,17% ont entre 5 à 10 ans ; 47,06% entre 11-15 ans et 11,77% ont entre 16-20 ans.

Tableau n° 18 : Synthèse de séances enregistrées et journaux de bord des 17 informateurs

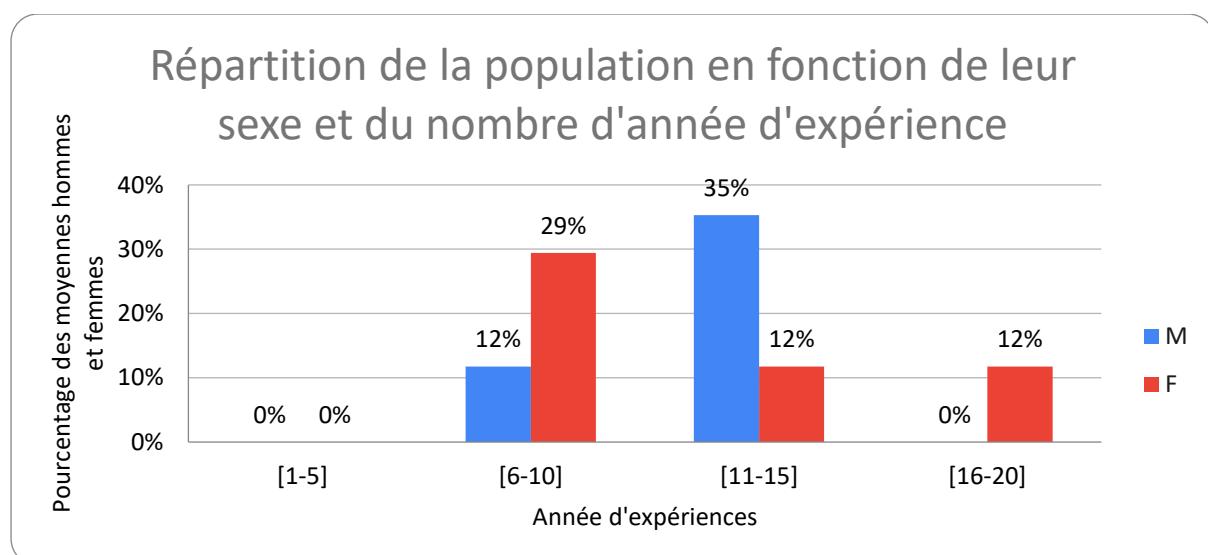
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17
JB	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
E	65	52	Di	51	60	59	27	27	80	75	71	76	68	68	46	51	49
S	M	F	F	M	F	M	M	F	F	F	F	M	M	M	M	F	F
C	CM1	CE1	Di	CE2	CP1	CM2	Int	Int	CE1	CE2	CP2	CP1	CM2	CM1	CE1	CP2	CP1
A	10	11	17	7	10	11	12	6	10	18	12	14	12	11	12	6	8
S1 DE	50'	39'	53'	65'	56'	69'	68'	39'	56'	57'	63'	72'	56'	65'	45'	53'	49'
S2 DE	72'	42'							62'	49'							42'
E1, E2... : Informateurs ; JB : Journal de bord ; O : Oui ; S : Sexe ; C : Classe tenue ; E : effectif de la classe ; A : Nombre d'année d'enseignement ; S1, S2 : Entretiens ; DE : Durée enregistrement ; Di : Directeur ; Int. : Ecole intégratrice.																	

Ces données (journaux de bord et entretiens) sont un condensé de l'activité des enseignants. Elles visent à identifier les éléments significatifs (savoirs d'expérience et identité) dans l'activité des enseignants du privé catholique des écoles primaires de Kaya au Burkina Faso.

¹¹⁶ Nous avons préféré ici le terme « informateur » au lieu de « témoins, sources, interviewés ou enquêtés » dans le sens des sciences humaines et sociales.

En linguistique et en sociologie, le mot informateur désigne une personne choisie en raison de son appartenance à une communauté ethnique, linguistique ou un groupe social pour fournir des renseignements à un enquêteur (CNRTL).

Graphique 4 : Répartition de la population des 5 principaux informateurs en fonction de leur sexe et du nombre d'années d'expérience.



Présentation des principaux informateurs

Au début de notre recherche, nous avons fait le choix d'interviewer les mêmes personnes plusieurs fois d'affilée comme c'est le cas dans une enquête longitudinale. Des dix-sept (17) personnes retenues au départ de notre enquête, nous sommes arrivés, au final, à cinq (5) personnes que nous appelons « informateurs principaux ».

Les principaux informateurs sont ceux avec qui nous avons pu nous entretenir régulièrement depuis les premiers moments de la recherche jusqu'à son terme (journals de bord, entretiens en Français et Mooré y compris) ; ce sont surtout cinq (5) personnalités très typées, qui ont des points de vue forts de professionnels et qui cumulent le plus d'années d'expérience dans l'enseignement (cf. graphique 4); tandis que les informateurs secondaires¹¹⁷ sont ceux avec qui nous avons débuté les recherches, et qui, pour une raison ou une autre, n'ont pas pu poursuivre la recherche avec nous.

¹¹⁷ Du fait de la crise sécuritaire et pour des raisons de sécurité, certains d'entre eux ont dû abandonner leur poste ou ont changé de localité et de ville. De nombreux enseignants du secteur public ont même perdu la vie.

Ces entretiens récurrents avec nos principaux informateurs permettent de garder le même échantillon de personnes et de pouvoir les suivre pendant toute la durée de notre recherche. L'avantage est de pouvoir analyser l'évolution de leur point de vue dans le temps, à la différence des témoins occasionnels.

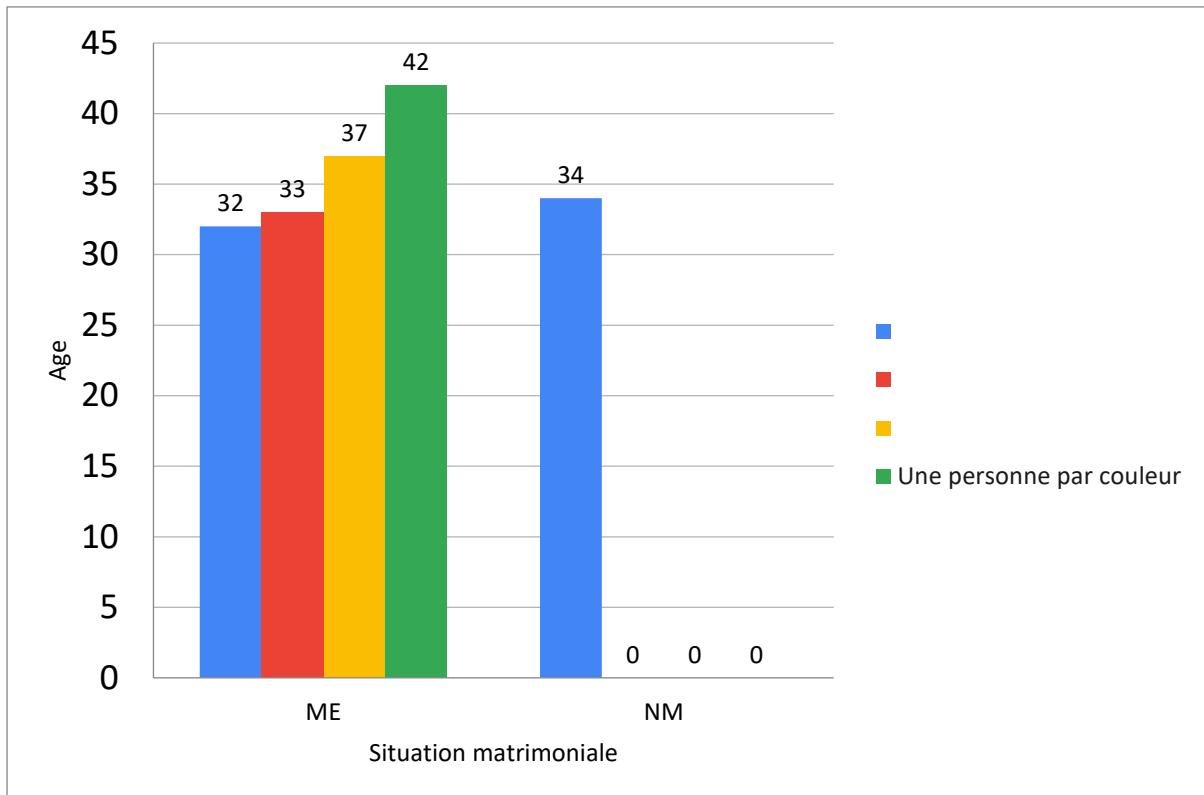
A ces cinq (5) principaux informateurs, nous avons ajouté d'autres variables tels que l'âge, la situation matrimoniale (représenté dans le graphique 5) ou le milieu dans lequel ceux-ci exercent leur métier. Tous ces facteurs sont déterminants pour saisir le poids de leurs propos. Par exemple, celui qui a charge de famille ne vit pas son travail de la même manière que celui qui vit seul. Il en est de même pour celui qui habite près de l'école comparativement à celui qui doit parcourir plusieurs kilomètres pour rejoindre son école le matin, se débrouiller à midi et rentrer chez lui le soir. Les cinq principaux informateurs sont encodés par les lettres E1, E2, E9, E10 et E17 ; quatre (4) d'entre eux sont mariés et ont à charge des enfants ; un (1) est célibataire et n'a pas d'enfant à charge. Ils ont une certaine expérience dans l'enseignement de jeunes dont l'âge se situe entre 8 et 18 ans.

Tableau n°19 : Synthèse des données des 5 principaux informateurs

	E1	E2	E9	E10	E17
M	R	R	U	U	R
D	3	6	7	7	6
C	CM1	CE1	CE1	CE2	CP1
A	10	11	10	18	8
AG	33	42	32	37	34
SM	ME	ME	ME	ME	NM

E1, E2, E9, E10, E17 : Informateurs Principaux ; M=milieu d'enseignement ; R=Rural ; U=Urbain. A : Nombre d'année enseignement ; D : distance domicile-école ; AG : âge réel ; SM : Situation matrimoniale ; ME : Marié avec enfants à charge ; NM : non marié ; C : classe tenue.

Graphique 5 : Répartition de la population (5 principaux informateurs) en fonction de leur âge ainsi que de leur situation matrimoniale



Ces cinq (5) principaux informateurs se présentent en outre comme des enseignants ayant appris l'essentiel de leur métier sur le terrain ou lors des nombreux échanges qu'ils entretiennent avec leurs collègues, ou même lors de certaines rencontres informelles. Ainsi, des deux années de leur formation au métier d'enseignant au Centre de Formation Professionnelle et Pastorale (CFPP) de Sâaba à Ouagadougou, ils disent surtout garder en mémoire leur année de stage qu'ils désignent par les mots : « année pratique » ou « année de confrontation de la théorie avec la réalité ».

Ce sont des enseignants qui ont beaucoup appris dans la pratique et « par expérience », comme ils le disent eux-mêmes. Le plus jeune d'entre eux exerce depuis huit (8) ans et le plus chevronné a dix-huit (18) ans d'expérience. De plus, trois (3) d'entre eux sont des professionnels exerçant dans le milieu rural tandis que les deux (2) autres sont en milieu urbain. Ne bénéficiant que très rarement de séminaires de formation et de recyclages, ces maîtres d'école continuent de se former par la mise en synergie des expériences partagées et disent s'informer occasionnellement pour « *savoir ce qui se passe* » à travers quelques journaux et quotidiens de la place, ainsi que grâce aux nouvelles entendues à la radio.

CONCLUSION DU SIXIÈME CHAPITRE

La construction des savoirs d’expérience et de l’identité chez les professionnels de l’éducation du privé catholique de Kaya au Burkina Faso ne peut, selon nous, être comprise que sous l’angle de l’activité humaine, considérée comme une suite continue de débats de normes (DDN). C’est *dans et à travers* l’activité que s’effectuent les processus de construction des savoirs et de l’identité.

Pour appréhender ce processus, nous avons choisi l’approche ergologique. L’intérêt de cette approche se justifie d’une part par le fait qu’elle fait resurgir en même temps la richesse et la complexité des situations humaines et de travail. En plus de produire de la connaissance, l’approche ergologique a également une finalité pratique : celle de « contribuer à l’amélioration du travail, des situations de travail et de l’organisation du travail» (Noël, C., 2003, p.77).

Pour réfléchir aux savoirs d’expérience et à l’identité professionnelle, il nous paraît nécessaire d’articuler le questionnement autour de deux principales caractéristiques de l’activité humaine : **les contraintes¹¹⁸ du milieu et les initiatives**. Car, la prise en compte de ce couple « contraintes et initiatives » permet une réelle appréhension de l’activité en général et de celle des enseignants en particulier, de ce qu’ils rencontrent comme contraintes, mais aussi des ressources qu’ils mobilisent pour y faire face. Et cela trouve justement sa place dans notre recherche, puisqu’il s’agit pour nous de nous rapprocher de l’activité réelle des enseignants burkinabè et de faire vivre leur point de vue.

Les deux caractéristiques de l’activité (contraintes-initiatives) sur lesquelles nous nous sommes appuyé pour mener cette analyse s’avèrent incontournables à nos yeux. Selon L. Durrive (2014), la contrainte, « c’est *la réalité première* dans tout ce qu’un être humain va entreprendre » et « *il faut toujours revenir à cette réalité contraignante* pour espérer comprendre un peu mieux l’activité ».

L’analyse de ces principales caractéristiques nous a permis de repérer une part méconnue de la réalité, à savoir les nombreuses contraintes liées au travail de l’enseignant du privé catholique, les ressources que celui-ci mobilise et ce qui justifie (motive) son engagement à trouver malgré tout, des solutions chaque fois qu’un problème se pose.

¹¹⁸ La contrainte dans notre recherche, rappelons-le, ne désigne pas forcément quelque chose de négatif. Si la contrainte exige toujours d’être prise en compte, elle peut aussi se présenter comme une opportunité pour celui ou celle qui agit.

CHAPITRE VII

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION AU SEPTIÈME CHAPITRE

La construction des savoirs d’expérience et de l’identité chez les professionnels de l’enseignement burkinabè est un processus qu’il convient de saisir de l’intérieur et dans l’activité et par la représentation que ceux-ci ont et se font de l’école.

L’ensemble des données recueillies à propos de l’activité nous permet de mieux comprendre les défis auxquels les enseignants du Burkina Faso sont confrontés au quotidien et de mieux saisir la réalité de l’école burkinabè.

Nous présenterons tour à tour ce que révèlent les différents entretiens sur certains aspects de la réalité de l’école privée catholique et de l’enseignant burkinabè (la vie scolaire, les conditions de travail, des éléments relatifs à la conduite d’une classe) et nous conclurons par une synthèse qui tentera d’expliquer les mécanismes de construction des savoirs d’expérience et de l’identité professionnelle à partir des discours des enseignants. Les citations qui figurent dans ce texte sont extraites des données recueillies et présentées en annexes¹¹⁹.

Nous pensons que c’est seulement à partir de ces éléments objectivés que nous pouvons mieux appréhender le processus de construction des savoirs d’expérience et de l’identité chez les enseignants. Nous les avons rassemblés en quatre (4) principaux axes que nous exposerons le plus fidèlement possible, car c’est le point de vue des enseignants qui nous intéresse.

¹¹⁹ La présence massive de ces extraits participe d’un souci de légitimation de notre discours de description et d’interprétation des faits.

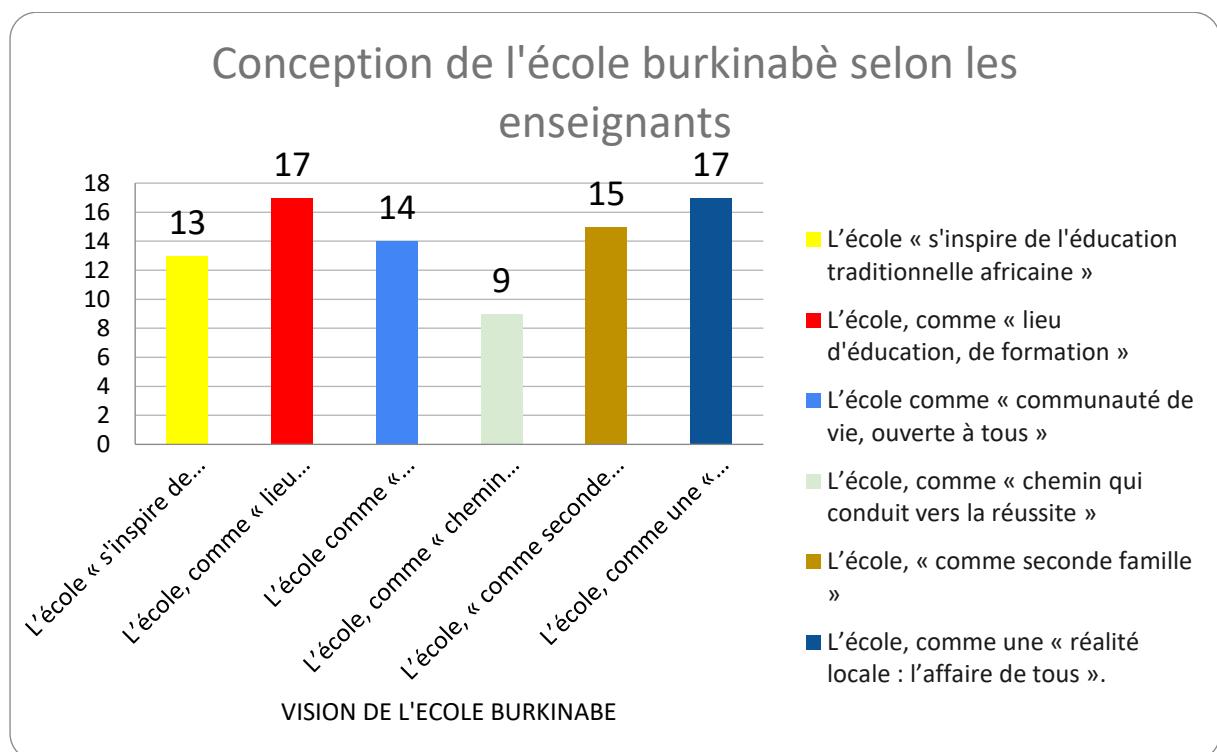
1. Axe 1 : le travail de l'enseignant dans la réalité de l'école avec la communauté villageoise

1.1. L'école burkinabè : une réalité locale avant tout, qui aide à comprendre l'activité des enseignants

L'une de nos préoccupations dans cette étude est de comprendre le regard que portent les enseignants du privé catholique sur l'école burkinabè. Comprendre la réalité de l'école locale avec la communauté villageoise aide à mieux saisir l'engagement des enseignants dans leur travail. Les réponses récoltées auprès de nos dix-sept (17) informateurs sur leur conception de l'école sont résumées en six points (graphique 6) :

Le titre de l'ouvrage de J.-L. Derouet (2000) pour qui « *L'école est bien dans plusieurs mondes* » trouve son écho dans cette recherche. En effet, la synthèse des entretiens réalisés auprès des enseignants du privé catholique du primaire de Kaya laisse entrevoir l'école burkinabè comme une « autre réalité », c'est-à-dire une « réalité locale ». Toutes les réponses des informateurs (soit 17 sur 17) viennent confirmer cette hypothèse qui considère en outre l'école comme « un lieu d'éducation » et de « formation » de l'élève avant tout.

Graphique 6 : Synthèse des réponses portant sur la conception l'école burkinabè



Ainsi, il apparaît clairement que l'école burkinabè se présente sous l'apparence d'une « autre réalité », dans le sens où, par rapport à l'Europe, elle diffère par son organisation, ses finalités et son esprit. L'école burkinabè n'est pas celle que l'on attend dans le contexte occidental, parce qu'il y a là, une osmose¹²⁰ avec le milieu.

“Ekola, a pa ziig bala b sén kôt kamba bângr bal ye. Yaa gûlg zinga. Sâ n yaa bangra bala, pa zemes ye. Kamb wusg n be ti fo sâñ n get ba, yaa wa b zaksê wâ, b pa yat gesg ye; yaa wa b kel n basdeb lame ti b maan waa b sén n date. Biig yaa biiga, fo sâ n pa wilga, a pana n bang ye. Donc, ekol n wa, a sâ n maan kiegr bala, yaa tilaye ti fo wilga ta tudgame¹²¹” (annexes, p.291).

¹²⁰ Une osmose au sens de mélange ; et cette osmose va faire que l'enseignant qui a un savoir d'expérience va être un meilleur enseignant en matière de transmission des savoirs à ses élèves, parce qu'il a une grande maîtrise du milieu dans lequel il vit.

¹²¹ Traduction : « L'école n'est pas simplement un lieu de transmission de savoirs. Elle est surtout un lieu de vie et d'éducation. Certains parents ont échoué dans l'éducation de leurs enfants. A l'école, nous essayons de les redresser. Car il ne sert à rien d'avoir un enfant avec une tête bien pleine. Nous voulons aussi des enfants avec des têtes bien faites. L'enfant a besoin d'être guidé par un adulte afin qu'il sache distinguer le bien du mal. »

Cette affirmation est confortée par cet autre témoignage d'un enseignant pour qui la vocation première de l'école burkinabè consiste à "*former des hommes complets, capables de vivre dans la société*" (annexes, p.304).

L'école burkinabè est une « autre réalité » parce qu'elle n'est pas seulement une création institutionnelle où tout est normé, cadré ou règlementé. Elle représente aujourd'hui un enjeu énorme pour la communauté villageoise. C'est l'épicentre de la société en quelque sorte, là où le village voit son avenir en train de se construire. Elle est par conséquent « l'affaire de tous ».

« Notre école est une communauté éducative. Elle n'est pas seulement l'affaire du maître.

[...] Toutes les composantes de la société sont interpellées. Donc, il y a le maître, il y a les parents d'élèves, il y a les leaders, il y a même la société, la rue... Il y a la communauté environnante de l'enfant. Donc, il y a toute une communauté qui s'occupe de la formation de l'enfant » (annexes, p.275).

Par ailleurs, 11 enseignants sur les 17, estiment que l'école est une « communauté de vie, ouverte à tous » ; l'ensemble des différentes réponses des enseignants interviewés permet de constater qu'il n'y a pas une institutionnalisation formelle du temps scolaire dans les écoles au Burkina Faso. Selon les besoins du moment, les cours sont suspendus, les élèves occupés par un travail alors que les maîtres se réunissent pour échanger sur des sujets divers.

« [...] 10h12 : je suis sorti de ma classe et je suis parti à la rencontre de la directrice. Elle a fait le bilan de sa rencontre à Kaya avec le directeur diocésain de l'enseignement catholique. Cela nous a pris environ 1h ; puis nous avons réintégré nos classes. Il était 11h30. Alors que la réunion était prévue pour durer 30 mn » (annexes, p.3).

« Quand j'ai juste entamé la séance de révision, un élève de CM1 vient m'appeler et me dire que le directeur a besoin de moi. Arrivée chez le directeur, il était question d'une mission de visite du Bureau de la culture de la CEB (Circonscription d'éducation de base) venue s'entretenir avec nous sur le déroulement des prochains éliminatoires en danses, théâtres et défilés de modes... qui auront lieu dans notre école le 10 mai 2017. Cet entretien nous a conduit jusqu'à 10h00, l'heure prévue pour la recréation » (annexe, p.42).

Pour d'autres raisons encore, les instituteurs quittent leur classe afin de participer à différentes réunions.

« Nous avons eu un entretien avec un groupe de *Catwell Relief Service* (CRS) au sujet de l'hygiène à l'école. C'est après leur départ à 15h20 que j'ai rejoint ma classe pour un devoir de sciences qui durera 45 mn » (annexes, p.24).

De même, pour 13 enseignants, l'école burkinabè s'inspire de « l'éducation traditionnelle africaine » :

« Notre école, [dit un autre enseignant], s'inspire du modèle traditionnel africain. L'enfant est considéré comme membre de toute la société » (annexes, p.275).

L'école privée catholique se présente ici comme une citadelle de l'avenir « où tous les citoyens doivent pouvoir édifier progressivement ensemble une sécurité intellectuelle et une conscience nouvelle au milieu des risques d'un monde en pleine transformation » (C. Kayombo, 2018, p.14). Pour 9 informateurs, l'école burkinabè apparaît aussi comme le « chemin » qui ouvre la voie du succès. L'école est considérée comme « chemin », en ce sens qu'elle est un moyen qui permet de combattre l'obscurantisme et l'ignorance de la population ; un moyen d'ouverture de l'esprit aux réalités du monde.

La société dans son ensemble et le village en particulier attendent beaucoup des enseignants et l'importance qui leur est accordée peut se traduire par les multiples visites des parents d'élèves dans les établissements.

A ce propos, l'enquête révèle l'intervention des parents d'élèves qui n'hésitent pas à perturber le bon déroulement des cours. C'est la preuve que l'école appartient d'abord à la vie communautaire. Les habitants n'hésitent pas à déranger la classe.

Nombreux sont les enseignants qui disent avoir été interrompus par les parents d'élèves qui viennent à l'école de manière impromptue et pour des raisons diverses :

« [...]. Pendant que j'étais en pleine séance de travail, une des cuisinières vient demander que je leur serve de l'huile... » (annexes, p.55).

« En pleine séance [cours de sciences d'observation], deux parents d'élèves se présentent pour le même motif : la tenue scolaire, mais à des intervalles de temps irréguliers : l'un à 15h46 et l'autre à 15h58 » (annexes, p.55).

« Pendant que j'interrogeais les élèves, vers 8h30, un parent d'élève frappa à la porte. Je suis sortie de la classe à sa rencontre. Il m'expliqua que sa fille a perdu sa grand-mère et qu'il voulait l'amener au village pour assister aux obsèques » (annexes, p.41).

Ou encore :

« Pendant que j'administrais ce cours, un parent d'élève arriva. J'étais obligée d'interrompre mon cours afin de pouvoir l'accueillir. Il se nommait Moussa, le papa de Samira. Il était là pour m'informer que sa fille est malade et par conséquent, elle ne pourra être à l'école. Après qu'il soit reparti, je recommençai le cours parce que ma discussion avec lui a été longue et a mordu sur mon temps » (annexes, p.8).

Les écoles qui sont ouvertes à tout vent correspondent à une réalité commune au Burkina Faso. Sans arrêt, les enseignants sont entravés au moment d'enseigner par l'interruption de nombreux

visiteurs. Y compris à domicile, les maîtres sont constamment importunés par les visites inopinées des parents d'élèves :

« [...] Très tôt, un parent d'élève me rendit visite. C'était la mère de Sawadogo Alima. Elle venait s'enquérir des nouvelles du travail de sa fille. Après l'avoir reçue, je suis parti à l'école à 7h25 et je n'ai pas pu prendre mon café (annexes, pp.5-6).

« A 14h, pendant ma sieste, un parent est venu jusqu'à chez moi. Il sonna à ma porte. Je me suis réveillée croyant qu'il y avait quelque chose d'urgent. Mais non. Il était juste de passage pour me saluer et continuer sa route » (annexes, p.9).

A l'école du village, « *les gens viennent quand et comme ils veulent* » sans permission, contrairement à ce qui se pratique dans les écoles occidentales. En effet, l'école en Afrique constitue un cadre de vie important, le cœur battant du village où chacun des membres de la communauté a un rôle à jouer. Elle est véritablement un lieu de vie : l'école de la vie, « *zunoog zîiga*¹²² », « *ziiga biig sên tôe n paam yidigri*¹²³ » (annexes, p. 304), « l'école-communauté », la « maison-commune » où personne ne doit se sentir exclu ; plus qu'une simple structure formatrice à visée intellectuelle, l'école forme à l'apprentissage des valeurs morales, physiques et spirituelles qui composent l'identité de la communauté locale. Elle est par excellence un lieu de la transmission. C'est l'hypothèse que C. H. Kane (1961) défend dans son ouvrage *L'Aventure ambiguë*, lorsqu'il écrit à partir de la prise de conscience de *La Grande Royale* qui rapporte ce constat :

« L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin, à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra-t-il en eux. Quand ils nous reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas » (p. 57)¹²⁴.

Notre enquête révèle en outre que la perception de l'école a beaucoup évolué ; car l'école n'est plus réservée à une catégorie de personnes :

« Pa wa pinda b sên da yet ti bi-pugl pa tog n kê ekola ye; runda runda le pa woto ye. D sâ n ges neere, d neeme ti runda runda, yaa kompugli wâ la kamba ba râmb n teend n yiid kom dibli wâ. Bala b miime, ti bi pugl sâ n dat karonga, a sid tôe n kienga taore. Ba m sâ n dik makre, karondoodê wâ, d neeme ti kompugli sên karemd sôma yiida kom dibli wâ. Kompugli

¹²² Traduction : « L'école, comme un lieu qui offre la chance du succès ».

¹²³ Traduction : « L'école, comme lieu d'épanouissement pour l'enfant. »

¹²⁴ Cheick Hamidou Kane, dans *L'Aventure ambiguë* démontre avec un juste talent la rupture de cette transmission des valeurs locales.

wusg paamda teelgo. Ba association râmb kêere, yaa kompugli wâ la b teend n yiida¹²⁵ »
(annexes, p.304).

A la lumière de tous ces récits, nous pouvons dire que l'école au Burkina Faso représente un moment de la vie communautaire dans lequel on n'hésite pas à interférer. On y vient sans crier gare, quand et comme on veut. Le maître aménage son programme et, au besoin, se met à la disposition des visiteurs, car il a compris que l'école du village reste un lieu de vie qui a besoin de la collaboration de tous, surtout celle des parents d'élèves.

1.2. L'enseignant, l'école et le village

Dans la mémoire collective, « l'enseignant en milieu rural renvoie à des figures emblématiques comme Célestin Freinet et à l'image de l'instituteur de village, personnage central et impliqué dans la vie du village » écrit V. Volf 2017 (p.97). Cette remarque trouve ainsi sa justification dans notre contexte.

En effet, notre enquête souligne le rôle et la place qu'occupe l'enseignant au sein de la communauté villageoise ainsi que le rapport que celui-ci entretient avec le village en général et avec l'école en particulier.

La place qu'occupe l'enseignant reste essentielle au Burkina Faso dans la mesure où celui-ci est considéré comme un « phare », celui qui guide vers le progrès. Si son statut est quelquefois dévalorisé par quelques-uns¹²⁶, les parents d'élèves, eux, reconnaissent tout de même le rôle, ô combien important à leurs yeux, de celui qui transmet des savoirs à leurs enfants, qui fait grandir les « jeunes pousses » et garantit la survie de la communauté. L'enseignant du village est le garant et le gardien du chaudron, celui qui veille attentivement à la préservation de la vie relationnelle. De ce fait, il va à la fois faire attention aux parents d'élèves et aux élèves. Il ne donne pas la seule priorité au programme, alors que d'autres praticiens ailleurs feraient le contraire. L'espoir du village repose énormément sur l'école et sur le travail de l'enseignant.

¹²⁵ Traduction : « Ce n'est plus comme autrefois où l'école était exclusivement réservée aux garçons. De nos jours, il y a autant de filles que de garçons dans nos écoles. Parfois, les filles réussissent mieux que les garçons parce qu'elles ont plus de soutien de leurs parents et de certaines associations. »

¹²⁶ En effet, quelques personnes pensent que « être enseignant est signe de pauvreté. En République Démocratique du Congo par exemple, « *lorsqu'un enseignant veut épouser une femme, on demande à son épouse si son mari travaille ou bien s'il enseigne* », raconte Kasongo, enseignant depuis 28 ans.

« L'école [comme le dit cette enseignante], c'est l'affaire du village. Et l'affaire du village c'est aussi l'affaire de l'école. Donc quand le village a un problème, l'école s'en intéresse et quand l'école a aussi un problème, le village doit s'en occuper » (annexes, p.265).

L'enseignant du village est inséré dans le tissu local où il partage également la vie quotidienne et ordinaire de la population, à l'église, à la mosquée, au marché, dans les rassemblements... Rien sur la vie du village ne lui échappe.

« En rentrant à la maison, j'ai fait un tour au marché [...] afin de payer des condiments pour la cuisine du soir », raconte une enseignante (annexes, p.36).

« Beaucoup d'enseignants font la catéchèse et chantent à la chorale francophone paroissiale » témoigne cet autre enseignant (annexes, p. 265).

Il apparaît aussi clairement dans ces témoignages que l'enseignant du privé catholique au Burkina Faso reste « une personne du village », non étrangère à tout ce qui s'y passe. Il occupe entièrement la place qui est la sienne. Il se reconnaît comme membre de la communauté et est reconnu par les autres comme un véritable acteur du développement local et comme une personne ressource et garant de l'avenir des enfants.

1.3. L'école est vue comme une seconde famille pour les enseignants

Les résultats de notre enquête font ressortir que, d'une manière générale, les enseignants ne vivent pas une situation d'isolement mais qu'ils forment un corps. Et l'école est pour eux bien plus qu'un simple lieu de travail ; elle devient comme une *seconde famille* : celle des enseignants. L'image de la seconde famille est présente dans les réponses de 16 informateurs sur 17. Cela s'explique par le fait que tous les enseignants du privé catholique sont mobilisés autour d'un projet commun. À l'école, travail et bienveillance envers tous ne sont pas des moments séparés. Les enseignants manifestent entre eux leur solidarité dans de nombreuses situations heureuses mais aussi douloureuses. C'est ce qui ressort du témoignage de cette institutrice, lors de la maladie d'une de ses collègues :

« Ma collègue de CP1 m'a réveillée la nuit à 4h15 pour l'accompagner à l'hôpital ; elle ne se sentait pas bien. Je l'ai accompagnée et elle a eu des soins. Nous sommes revenues de l'hôpital aux environs de 5h. Fatiguée, je n'ai pas été à la messe ce jour-là » (annexes, p.61).

L'école est une *seconde famille* où l'attention aux autres ainsi que la solidarité sont très manifestes. Considérons ces quelques témoignages :

« J'ai fait le tour des classes, tout d'abord en remerciant chacune des enseignantes pour leur disponibilité mais aussi en les invitant à partager avec moi les joies ainsi que les difficultés qu'elles rencontrent dans leur prestation » (annexes, p.11).

« Quand je voulais démarrer, je me suis rendu compte qu'un pneu avait crevé. Le maître de CE2, dans sa gentillesse m'a aidé à pousser ma moto jusqu'à chez moi » (annexes, p.10).

Ou encore :

« Dès que j'ai terminé mes préparatifs, j'ai pris ma moto pour l'école ; mais voilà que ma moto refuse de démarrer. J'ai mis plus de 20 mn pour pouvoir la démarrer. Mais finalement, j'ai été obligé de téléphoner à un collègue qui a envoyé un de mes élèves pour pousser la moto chez un mécanicien. Le collègue m'a alors amené avec sa moto jusqu'à l'école. Il était déjà 7h42 » (annexes, p.24).

Dans la mesure où l'école burkinabè constitue une *seconde famille*, tous les instituteurs font autant que possible pour être en bons termes avec leurs collègues. Le simple geste matinal qui consiste à adresser un bonjour quotidien aux collègues est loin d'être anodin, car il est perçu comme un signe d'attention porté à l'autre. Il rend manifeste que « l'autre » compte bien pour moi. Les relations entre les enseignants sont aussi marquées par la courtoisie et les enseignants se saluent ou échangent quelques mots amicaux lorsqu'ils arrivent le matin à l'école ou lorsqu'ils quittent l'école après la sortie :

« A 6h30, je fais ma toilette et me prépare pour l'école. Je suis arrivée à l'école à 7h20. Comme l'école constitue une autre famille pour moi, j'ai dit « bonjour » à mes collègues et échangé un peu avec eux » (annexes, p. 30).

« Pendant que les élèves composaient le devoir, je suis retourné vers les autres collègues pour leur passer mon bonjour quotidien » (annexes, p.47).

« Arrivée à l'école, je suis passée dans chacune des classes pour saluer les collègues » (annexes, p.11).

Le groupe des enseignants est aussi caractérisé par une cohésion importante.

« Quand la cloche a sonné à 10h, je suis allée faire sortir les élèves pour les 30 mn de pause. Ensuite, je suis allée devant le bureau du directeur où il y a un arbre ombrageux. C'est là qu'à chaque récréation, l'équipe enseignante se retrouve pour se donner quelques informations et échanger sur du tout. Ce jour-là, nous avons lu et commenté quelques journaux apportés par un collègue » (p.42). « Je suis sorti de ma classe et partis à la rencontre avec la directrice dans son bureau » (p.3) ; « Je fis quelques échanges avec les maitresses de CE2 et de CP1 » (p.7) ; « c'est dans le bureau de la directrice que tous les autres collègues se sont réunis pour les salutations d'usage » (p.15) ; « A 10h, le coup de cloche nous invita à la pause comme d'habitude. Avec les autres collègues, nous nous sommes retrouvés dans

notre lieu habituel. J'ai rejoint mes collègues pour quelques minutes d'échanges » (p.16).

« A la pause de 10h, je me suis retrouvé avec les autres collègues pour causer et obtenir des informations de la part de la directrice » (p.23). « A la pause, j'ai alors rejoint l'équipe enseignante à notre place habituelle pour les échanges jusqu'à 10h30 » (p.24).

L'analyse du contenu de ces discours révèle qu'aucun enseignant n'est exclu ni marginalisé, qu'il n'y a pas de conflit *a priori* et que les échanges entre enseignants se font principalement dans deux endroits différents : soit dans le bureau du directeur, soit dans le lieu dit « lieu habituel » comme le désignent nombre d'enseignants, c'est-à-dire, sous le « *neemier*¹²⁷ » considéré comme « l'arbre à palabre » où l'on vient échanger les nouvelles.

Si la cohésion du groupe apparaît dans les échanges centrés sur les questions professionnelles ou de pratiques de collaboration effective, elle apparaît également dans les échanges plus personnels qui attestent d'une dimension si ce n'est amicale, tout au moins plutôt conviviale.

« Pendant la récréation, les enseignants se retrouvent sous le « *neemier* » à côté du bureau de la directrice pour prendre un goûter et échanger sur des sujets d'ordre général » (annexes, p.32 ; p.35).

L'attention portée aux uns et aux autres lors des événements heureux tels les anniversaires de naissance et les fêtes patronales, consolide les liens de solidarité entre les enseignants. C'est un ciment fort qui permet aux uns et aux autres de se sentir portés par les collègues. Ce climat serein et ce sentiment d'être soutenu favorisent le travail au sein des équipes et permettent d'atteindre les objectifs que se sont fixés les premiers responsables de l'établissement.

Une de nos informatrices l'exprime ainsi :

« Aujourd'hui, c'est la fête patronale de sainte Cécile. Comme l'école est devenue notre 2^{ème} famille, pendant que les élèves nettoient la cour, mes collègues et moi sommes allés souhaiter une bonne fête à nos collègues qui portent ce prénom. Nous sommes restés ensemble jusqu'à ce que la cloche nous sépare » (annexes, p.56).

Il faut aussi mentionner les réunions d'équipe, les conseils de classe ainsi que les rencontres informelles pendant les temps de pause : tout cela constitue des moments de partage et de mise en commun des expériences professionnelles. Ce sont aussi des opportunités d'échanger des savoir ou savoir-faire réalisés sur le tas, faits de tours de mains, de « *chose qui marchent* » dans leur pratique.

¹²⁷ Un arbre qui pousse dans la savane et que l'on retrouve dans la plupart des écoles au Burkina Faso. Ces arbres résistent à la sécheresse et servent d'ombre pour les élèves qui peuvent y passer des heures à réviser leurs leçons.

D'ailleurs, ce sont aussi des temps de formation informelle car pour de nombreux enseignants interrogés, ces échanges improvisés représentent les occasions où ils ont, selon eux, le plus appris.

Il ressort de la majorité de nos entretiens, des mots et expressions utilisés pour décrire les rapports avec les collègues : *cordial* (75 fois), *bons termes* (45 fois), *entente* (29 fois), *confiance* (56 fois), *partage* (39 fois) ... Ces mots renvoient à des images réconfortantes de partage, d'échange, de discussions, d'écoute et de respect de l'expérience de l'autre, entre pairs...

« C'est dans le bureau de la directrice que tous les autres collègues se sont réunis pour les salutations d'usage. Le coup de cloche de 7h30 nous trouva en train d'écouter des informations administratives concernant une plateforme de revendication des enseignants prévue demain. Les échanges ont mordu de 10 mn sur le temps des cours et c'est à 7h40 que chacun a rejoint sa classe » (annexes, p.15).

A partir de ces différentes réflexions, on remarque que les enseignants du privé catholique de Kaya forment réellement un groupe soudé, un collectif. Et ce collectif tient une large part dans leur activité. Ainsi, cordialité, bienveillance et solidarité sont ici l'expression d'une équipe qui poursuit un projet commun. Sans risque de se tromper, on peut même parler de l'existence d'une *communauté professionnelle* qui participe à la formation des élèves.

L'ambiance positive au sein de cette institution et définie comme « familiale » exerce un rôle déterminant dans les rapports sociaux ainsi que dans le rapport au métier, parce qu'une équipe soudée favorise l'entraide et permet aux uns et aux autres de trouver leur place et de se sentir utiles. Ce phénomène de lien social fort est pour nous une donnée cruciale sous l'angle de notre enquête, car cela contribue à la construction identitaire et même à l'acceptation de certaines contraintes du travail, comme les heures supplémentaires ou d'autres conditions pénibles qu'il faut supporter ensemble.

1.4. Des stratégies et des décisions d'actions pour travailler en équipe

Plus profondément, les résultats de notre enquête permettent de comprendre comment les enseignants burkinabè arrivent à constituer des équilibres variés et complémentaires d'ingrédients pour atteindre leurs objectifs. Quinze des dix-sept informateurs admettent qu'il existe une vraie collaboration, une solidarité et une entraide mutuelle entre les enseignants. Chacun peut faire appel à l'autre pour le tirer d'affaire s'il le faut. Ce témoignage peut servir à vérifier de manière concrète la solidarité vécue entre les enseignants :

« Celui qui enseigne le CP2 par exemple peut obtenir l'aide d'un autre enseignant. Surtout pendant la récréation, nous débattons souvent de certains sujets pédagogiques » (Ouedraogo, G., 2016, p.43).

De plus, certains enseignants en difficulté bénéficient d'un accompagnement de la Circonscription d'Education de Base (CEB), des encadreurs de zone ou même de leurs collègues enseignants, comme nous l'avons vu plus haut. Avoir le soutien de ses pairs, cela renforce la confiance et la sécurité dans le travail et consolide indéniablement la construction identitaire.

Pour développer la compétence des enseignants, de nombreux établissements ont aussi mis en place des stratégies et pratiques appelées « Quinzaine Critique », des « Groupes d'Animations Pédagogiques » (GAP), des Plans d'Améliorations Individuels (PAI). Ce sont donc des instances de rencontres pour partager les expériences et les difficultés entre les enseignants d'une même école. C'est ce que nous allons maintenant étudier.

1.4.1. La quinzaine critique

C'est un mini conseil de classe qui se tient toutes les deux semaines, généralement le samedi. Présidée par le directeur de l'école, la quinzaine critique offre un cadre aux enseignants dans le but de traiter les avancées et les difficultés liées à l'exécution des plans d'amélioration individuels. Comme son nom l'indique, elle a aussi pour but de critiquer les pratiques des enseignants et de faire le bilan à mi-parcours de chaque plan.

A ce sujet, un enseignant témoigne :

« Tous les enseignants de l'école se réunissent toutes les deux semaines. [...] Chaque enseignant apporte son cahier de devoir, son cahier de préparation et on les examine ensemble. Tous, nous apportons des critiques constructives sur le travail » (cf. Ouedraogo, G., 2016 : p.26).

1.4.2. Les Groupes d'Animation Pédagogique (GAP)

Les GAP se définissent comme des cadres d'échanges fructueux entre les enseignants et leur hiérarchie. C'est un ensemble d'enseignants d'une même zone qui se réunit périodiquement (par exemple une fois par mois) pour traiter de certains problèmes pédagogiques. Le GAP se tient généralement tous les derniers samedis du mois. Au cours de la séance, les enseignants

peuvent ainsi par exemple choisir un thème pédagogique dont ils discuteront entre eux et partageront les leçons à en tirer.

Chaque rencontre de GAP se termine par un procès-verbal qui est adressé à l'inspecteur de la CEB.

Si l'objectif premier du GAP est de contribuer à la formation continue des enseignants, il permet aussi de renforcer les liens entre les enseignants.

L'inspecteur et ses plus proches collaborateurs, principalement les conseillers pédagogiques, font une répartition des enseignants entre les GAP en fonction de la proximité des écoles. Chaque début d'année, généralement au mois d'octobre, les GAP se réunissent autour d'un coordonnateur chargé de piloter les activités du groupe. Celui-ci est nommé par l'inspecteur qu'il représente et est choisi parmi les instituteurs principaux à défaut d'instituteurs certifiés.

L'équipe dirigeante du GAP se compose comme suit :

- le coordonnateur principal ;
- un vice coordonnateur ;
- un secrétaire général ;
- un secrétaire général adjoint ;
- un trésorier et son adjoint.

1.4.3. Le Plan d'Amélioration Individuel (PAI)

Le Plan d'Amélioration Individuel (PAI) est un outil de soutien à l'encadrement pédagogique des enseignants. Il existe dans plusieurs écoles et est conçu dans le but d'apporter un appui au Conseiller Pédagogique Itinérant (CPI) dans sa tâche de soutien et de suivi de l'encadrement pédagogique de proximité des enseignants titulaires de classe.

Le PAI est aussi un cadre de réflexion et d'action permettant à l'enseignant de réfléchir sur son propre travail, son rapport avec ses élèves. Il permet de focaliser l'attention de l'enseignant sur un aspect précis de sa pratique dont l'amélioration engendrerait de meilleurs résultats pour les élèves. Il permet à l'enseignant de faire un meilleur dosage de son enseignement, ou encore de mener des actions ciblées en vue de rehausser le niveau de ses élèves. Il vise aussi et surtout à responsabiliser, à valoriser et à motiver les enseignants. C'est un outil capital pour le métier, à même d'aider le praticien de l'éducation à conduire ses élèves au succès.

« Tond maanda d sén n boond ti « bilan moral, ne bilan pedagogique ». Ne d sâ n gom ti pa ta fo yam, tônd sâ n wa zind ne taaba, fo tôe n wilga a soab venega, la y kô taab sugri. Yaa woto ti yela pa zâgd ziig ye¹²⁸ » (p.287).

« Pendant que les élèves étaient en train de rentrer chez eux, je suis resté à l'école pour rédiger mon plan d'amélioration pour l'affichage » (annexes, p.49).

Le plan lui-même comprend les rubriques suivantes : objectif, actions à mener, pourcentage visé à court et à long termes, indicateur de progrès. Dans ce plan, l'enseignant décrit le soutien qu'il attend de la part de son directeur, de ses collègues, des parents d'élèves, des conseillers pédagogiques...

Quand l'enseignant finit d'élaborer son plan, il le soumet à son directeur qui le signe ; puis, le directeur le remet à son conseiller pédagogique qui l'entérine. Le plan d'amélioration individuel est affiché dans la classe et fera l'objet d'évaluation toutes les deux semaines.

2. Axe 2 : L'impact de la vie scolaire sur le travail de l'enseignant

2.1. Les frais de scolarité

La question des frais de scolarité est évoquée par de nombreux enseignants dans notre enquête, du fait de la scolarité payante dans les établissements du privé catholique au Burkina Faso. Ainsi, il apparaît clairement que, pour beaucoup de parents d'élèves, les frais de scolarité constituent un souci majeur à honorer.

Ainsi, en témoigne l'enseignante Cécile :

« Il y a des cas où plusieurs parents d'élèves, quelle que soit leur bonne volonté, ne peuvent pas payer les frais de scolarité de leurs enfants » (annexes, p.157).

Avant de s'interroger :

« Faut-il malgré tout renvoyer leurs enfants ? Les garder, n'est-ce pas de l'injustice vis-à-vis des parents qui ont payé la scolarité de leurs enfants » (annexes, p.157) ?

Au Burkina Faso en général et dans la région du Centre-Nord de Kaya en particulier, les parents d'élèves sont pour la plupart des paysans et des éleveurs. Quelques-uns font aussi le petit

¹²⁸ Traduction : « De temps en temps, les enseignants se rassemblent pour faire le bilan moral et pédagogique de leurs activités. C'est un cadre de rencontre où les enseignants peuvent aussi se parler à cœur ouvert et régler en interne les conflits qui peuvent exister entre eux. »

commerce pour subvenir aux besoins de leur famille. Beaucoup de familles ne disposent que d'un revenu mensuel de 7 500 à 10 000 FCFA (soit 11 à 15 Euros).

Lorsqu'on sait par ailleurs qu'une famille dans ces villages compte en moyenne sept (7) enfants et qu'au moins trois (3) d'entre eux sont scolarisés, on comprend qu'il soit difficile d'équiper convenablement chaque enfant en fournitures scolaires et de pouvoir honorer les frais de scolarité.

La situation de précarité de nombreux parents d'élèves à Kaya est déplorable. Elle est similaire à celle décrite par M. Bourbao¹²⁹, dans son étude sur les conditions matérielles de travail en classe au Bénin. C'est ainsi qu'il relate :

« Dans de nombreux établissements, l'identité des individus pose problème surtout au village. La pauvreté et le manque d'instruction sont tels que des mères font le choix de ne pas accoucher à la maternité pour éviter les frais d'accouchement (3500 FCFA soit 3,5 euros) et de vaccination (700 FCFA soit 1 euro), privant certains enfants d'acte d'état civil (Bourbao, M. 2005 : non paginé).

Voici par exemple l'état des frais de scolarité dans les écoles du privé catholique et publique au Burkina Faso¹³⁰.

- 15 000 FCFA (soit 22,86 €) par élève et par an dans les zones rurales.
- 30 000 FCFA (soit 45,73 €) par élève et par an dans les zones urbaines.
- 55 000 FCFA (soit 83,84 €) par élève et par an au 1^{er} cycle de l'enseignement général.
- 60 000 FCFA (soit 91,46 €) par élève et par an au 2nd cycle de l'enseignement général.
- 75 000 FCFA (soit 114,33 €) par élève et par an dans l'enseignement technique.

2.2. La tenue scolaire

Plusieurs enseignants ont évoqué la question de la tenue scolaire dans les entretiens. En effet, tout comme la question des frais de scolarité, la tenue scolaire a un impact sur le travail quotidien car elle fait partie du champ de contraintes que le maître d'école doit être capable de gérer : la question de l'habillement scolaire peut devenir une source de problèmes voire de conflits entre enfants (et au-delà toucher les familles).

¹²⁹ Le lien dans la bibliographie n'est plus actif. C'est une page personnelle « Orange » que nous avons consultée le 15/01/2020.

¹³⁰ Il faut noter que, suivant le milieu de vie, les frais de scolarité peuvent aussi varier. En milieu urbain par exemple, les frais scolaires sont plus élevés. Tandis qu'en milieu rural, ils sont fixés en fonction des revenus de la population.

Lors de nos enquêtes, nous avons pu constater que, dans toutes les écoles qu'elles soient publiques ou privées au Burkina Faso, les élèves portent une tenue scolaire : une tenue kaki pour la plupart dans les écoles publiques et d'une autre couleur avec l'emblème de l'établissement dans les écoles primaires du privé catholique. Il s'agit en général d'un short et d'une petite chemise pour les garçons, une robe ou une chemise avec une jupe pour les filles. Pour beaucoup de parents d'élèves, « *l'uniforme réduit les dépenses ; on gagne économiquement* » affirment-ils.

« *D'un point de vue économique, l'uniforme scolaire réduit les dépenses. Si l'élève a deux tenues de bonne qualité, il peut s'en servir pendant au moins deux ans* » renchérit Idrissa Tiendrebéogo, un autre parent d'élève.

La tenue scolaire est également présentée comme un moyen d'identification, car elle permet de reconnaître l'établissement de l'élève qui la porte.

Sur le plan pédagogique, les problèmes de rendement scolaire, de gêne (sentiment d'infériorité), ou de discipline peuvent être résolus aussi :

« Les élèves seront sur un pied d'égalité. Il n'y aura ni frustration, ni complexe... pouvant influer négativement sur les résultats scolaires. Les élèves ne se soucieront maintenant que de leurs cahiers et des résultats des compositions. L'uniforme permet d'avoir un rendement scolaire important. Elle permet aux élèves de savoir que l'unique chose qui leur reste ce sont les études, » estime C. Tougri¹³¹.

Enfin, l'uniforme scolaire apporte une nouvelle philosophie à l'enseignement. Elle se présente comme une devise de l'établissement que l'élève doit défendre :

« *l'élève doit se dire que l'uniforme qu'il porte représente une couleur qu'il défend. Et une fois qu'il est dans cette tenue, il doit se dire qu'il défend les couleurs de son établissement* » déclare un directeur d'école primaire du privé catholique à Kaya.

Au Burkina Faso, la tenue scolaire est rendue obligatoire sur toute l'étendue du territoire national depuis la rentrée scolaire 2005-2006. C'est une décision prise lors de la conférence annuelle des chefs d'établissements tenue à Ouagadougou en août 2004¹³². Pour justifier l'obligation de la tenue, Christophe Ouédraogo, directeur général de l'enseignement secondaire à l'époque affirmait : « *la tenue scolaire répond à un besoin de formation, d'éducation, de socialisation et d'esprit de groupe*¹³³ ».

¹³¹ Tougri, C. (2004) Art. *Le port de l'uniforme désormais exigé à Ouagadougou*. Publié sur lefaso.net du 06 octobre 2004. (Non paginé)

¹³² Tougri, C. (2004) ; *ibid.*

¹³³ Tougri, C. (2004) ; *ibid.*

Il ajoute en plus :

"Nous voulons, à travers l'instauration de l'uniforme scolaire faire en sorte que le climat de travail qu'il y a entre les enfants ne soit pas entaché de complexes graves au point d'amener certains à abandonner l'école."

Chaque parent d'élève doit acheter un coupon de tissu et le confier à un couturier. Le prix de la tenue est compris entre 5 000 et 6 000 FCFA (soit 7 et 8 €). Cela constitue une somme importante pour de nombreuses familles qui ne vivent que du petit commerce. Si les établissements souhaitent que leurs élèves possèdent deux tenues afin de pouvoir en changer, nombreux sont les élèves qui se contentent d'une seule tenue.

Il faut préciser que dans les années 1980, la tenue scolaire était déjà exigée dans tous les établissements secondaires au Burkina Faso. Cependant, à cause de la mauvaise qualité des tissus et surtout de la priorité accordée à la construction des écoles au détriment des uniformes, l'Etat, avec l'assentiment de certaines associations de parents d'élèves, va renoncer à ce projet d'uniforme.

« L'uniforme scolaire a été délaissé parce qu'à un moment donné, on s'est rendu compte que côté qualité, elle ne résistait pas. Les parents souffraient beaucoup parce qu'ils dépensaient beaucoup. La tenue a alors été décriée » justifie le proviseur d'un lycée¹³⁴.

La tenue abandonnée, les élèves pouvaient alors s'habiller comme bon leur semblait pour se rendre à l'école. Et ainsi, il y a eu des abus, relèvent certains enseignants :

« Moi j'ai eu à expulser un garçon de mon cours parce qu'il portait un pantalon qui tombait et on voyait même son slip » affirme un maître d'école.

C'est pour mettre fin à ces dérives que les autorités en charge de l'enseignement au Burkina Faso ont décidé de remettre l'uniforme en vigueur, car il apparaissait comme une nécessité, répondant à des besoins d'éducation, ajoute l'un de nos interviewés.

Mais aujourd'hui, force est de constater qu'il n'est pas toujours aisés pour les familles dans les villages de se procurer cette tenue scolaire pour leur progéniture.

"Je n'en pouvais plus. Je ne voulais plus être ridicule devant tous les élèves. Mes parents étaient pauvres et ne pouvaient pas me payer des tenues à la mode pour que je puisse ressembler aux autres. Alors j'ai fui l'école...", témoigne un ancien élève.

¹³⁴ Tougri, C. *Ibid.*

Si en ville, les enfants portent pour la plupart la tenue, ce n'est cependant pas le cas pour tous dans les écoles de village dans la mesure où les habitants sont de pauvres paysans qui disposent de très peu de moyens financiers.

3. Axe 3 : L'impact des rapports entretenus au travail avec la hiérarchie et les parents d'élèves

Dans les discours de nos informateurs, apparaissent aussi les modalités des relations entretenues entre les enseignants avec leur hiérarchie, mais aussi entre enseignants et parents d'élèves. Ce sont des relations diversement appréciées que nous représentons dans les graphiques ci-dessous :

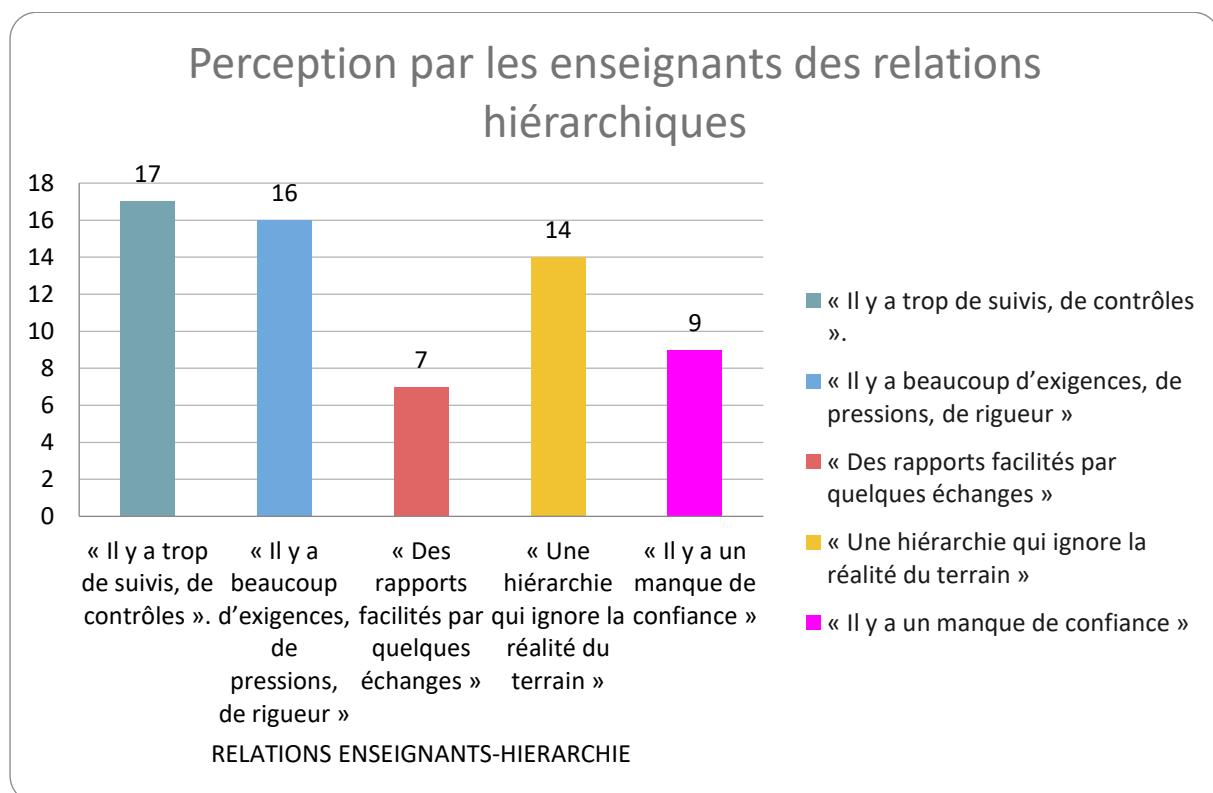
3.1. Les relations avec la hiérarchie

D'une manière générale, les enseignants interviewés attestent entretenir un rapport de confiance et de reconnaissance avec leur hiérarchie et particulièrement à l'endroit de la Direction de l'enseignement catholique. On en veut pour preuve les propos de quelques enseignants :

« L'instauration des rencontres d'échange permanentes, les séminaires de formation programmés, sont des cadres de rencontres et d'échanges qui nous permettent d'échanger nos joies et nos difficultés » affirment-ils.

Si certains enseignants saluent les efforts de la Direction de l'enseignement catholique pour être plus proche de ses enseignants, en revanche, nombre d'entre eux évoquent des situations de mésentente, d'incompréhension qui surviennent de temps en temps, comme le résume le graphique ci-dessous. Ils accusent la hiérarchie de proférer des injonctions paradoxales, d'être plus soucieuse d'assurer son autopromotion, une bonne image de l'institution ou, comme le dit F. Lantheaume (2007), d'entretenir le « faux-semblant du fonctionnement du 'système' ».

Graphique n°7 : Perception par les enseignants des relations hiérarchiques



L'analyse de ce graphique révèle que tous les 17 enseignants interrogés reconnaissent avoir vécu ou connu des tensions avec leurs supérieurs et des pressions de la part de leur hiérarchie. Leurs rapports avec la direction de l'enseignement catholique sont aussi qualifiés de « *rigides* ». Ces situations conflictuelles sont diversement appréciées.

« Ce qui me freine dans mon travail, c'est le manque de respect de ma hiérarchie. S'il y avait un respect entre nous enseignants et la hiérarchie, tout irait bien » témoigne Benoît (annexes, p.211).

Le point de vue selon lequel « le ver est dans le fruit » est largement partagé par les enseignants : 17 sur 17 des enseignants, soit la totalité des informateurs, affirment qu'il y a « *trop de contrôles* » et « *trop de suivis* » dans le privé catholique, sous-entendant par là qu'une telle sévérité finit par être contre-productive. 16 sur 17 d'entre eux insistent sur l'existence de « *pressions* », de « *rigueur* » ou évoquent par moments, « *beaucoup d'exigences* ». Cette profusion d'exigences fait remarquer F. Lantheaume (2007), « produit des tensions, rend l'engagement problématique et contribue à l'expérience d'une emprise excessive, à un sentiment d'incompétence, d'usure, qui peut aboutir à un désengagement » (p.70).

Cette analyse se vérifie dans notre étude, car, au regard des résultats obtenus par l'enquête (les avis négatifs sur la hiérarchie étant tous majoritaires¹³⁵), on peut penser que, dans la durée, ces exigences peuvent constituer des freins à l'épanouissement des enseignants du privé catholique. On comprend alors cet enseignant qui nous dit à propos des exigences des bons résultats scolaires :

« Si tu as un petit problème en classe avec un de tes élèves, tu peux perdre le sommeil, parce que tu sens déjà qu'à quelque part, tu ne vas pas pouvoir atteindre le taux de succès exigé et tu te sens responsable » (Ouedraogo, G., 2016, p.86).

Les formes de pression et les rigidités évoquées par les enseignants ne sont pas sans conséquences : on constate en effet des démissions en cascade dans la population enseignante, une exaspération qui pousse au départ pour se « *sentir plus libres* » ou pour aller là où c'est « *plus tolérable* », précisent-ils.

Intégrer l'enseignement catholique, c'est accepter de relever un défi ; ce qui fait dire à certains enseignants que :

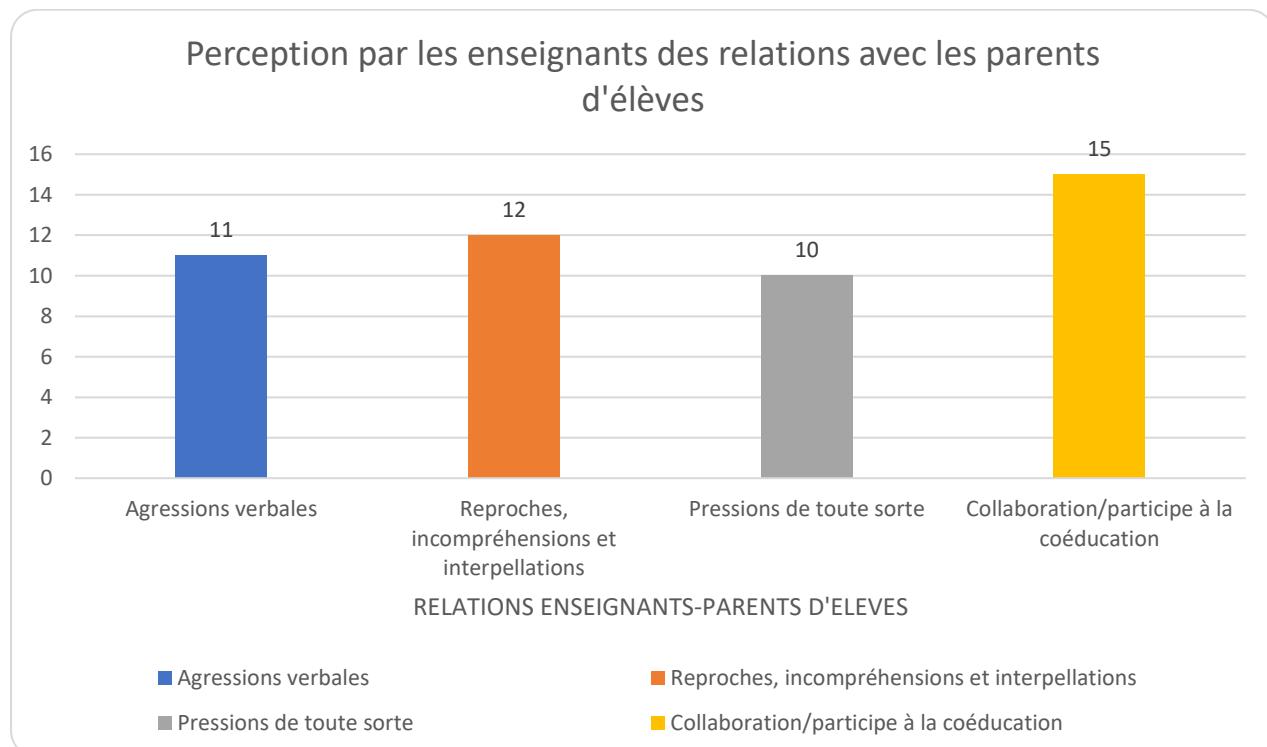
« Selon la dénomination même de l'école catholique, et même lorsque vous intégrez une fois l'école catholique, vous sentez déjà en vous cette pression : on veut de moi un homme idéal qui va produire des élèves exemplaires. C'est une pression même si on ne te le dit pas, tu sais déjà ce qu'on attend de toi » témoigne un autre enseignant (Ouedraogo, G., 2016, p.46).

3.2. Les relations avec les parents d'élèves

Les relations enseignants-parents d'élèves sont un des enjeux majeurs de l'école au Burkina Faso. Même si la plupart des enseignants font des efforts pour intégrer les parents d'élève dans la vie scolaire et cela au nom de la formation collective (co-éducation), la lecture du graphique n°8 ci-dessous révèle que quelques-uns d'entre eux admettent que les rapports ne sont pas toujours au beau fixe.

¹³⁵ On note ainsi 8/17 de rapports facilités contre 9/17 de rapports plutôt difficiles.

Graphique n° 8 : Perception par les enseignants des relations avec les parents d'élèves



Les relations avec les parents d'élèves sont parfois empreintes de malentendus :

- 11 informateurs soulignent l'existence d'agressions verbales.
- 12 d'entre eux évoquent les reproches, les incompréhensions et parfois les interpellations.

“Yaa sid ti ba râmb kêer pa mi goam ye. Daar ninga, biig ning tôe ti kanega foom ne a baba. Biig-ba ning sâ n wa ekola, a tôe n goma fo yaare wa a sén date; bi a tù foom menga. La pa yel tond sê nong n yât ye. Biig baba ning sâ n mi n wa ekol n wâ, a pa rengd n sok n na bang sén yaa toto ye. A singda ne gom ponsa n tù karensamba karenbiisa taore¹³⁶” raconte une enseignante (p.289).

Cette situation permanente de tensions est aussi vécue par beaucoup d'autres enseignants comme le révèlent ces deux témoignages :

¹³⁶ Traduction : « La collaboration avec certains parents d'élèves est difficile. Certains n'hésitent pas à nous menacer quand leurs enfants leur rapportent des propos mensongers, mais souvent sortis de leur contexte. Ainsi, nous sommes parfois objets d'insultes, de moqueries de la part de certains parents d'élèves. Certains d'entre eux, sans même chercher à comprendre ce qui se passe, nous insultent copieusement devant nos élèves. En effet, d'autres parents ont également démissionné devant l'éducation de leurs enfants. »

« En début d'année, j'ai eu un malentendu avec un parent d'élève. Son enfant est de la promotion des élèves du CE1 qui a repris la classe. Cet enfant donc, m'a insulté devant d'autres élèves en ses termes : « *yamb madama yaa mayindga* » (Autrement dit, il injurie la maîtresse avec des noms d'oiseaux). Quand je suis arrivée, mes élèves m'ont rapporté les propos de cet élève. Il avait même ajouté devant ses camarades en disant que : « *ti mam sâ n deem ne yê, a baba na n wâba maam* » (*que si moi, je m'amuse avec lui, son papa va me manger*). Quand les élèves me rapportaient ses propos, je leur ai dit : « taisez-vous ». Du coup, l'élève en question a eu peur et est allée appeler sa maman. Arrivée devant la porte de ma classe, elle (la maman de l'élève) me dit :

- « c'est toi qui m'appelles. Je ne veux plus que m'appeliez ici à cause de mon enfant ».

- Je lui ai répondu : « non, je ne vous ai pas appelé. Les élèves m'ont simplement rapporté les propos de votre enfant. Celui-ci a eu peur et est sorti de lui-même pour venir vous appeler. Demandez à ses camarades ce qu'il a dit de moi. Moi, de toute façon, ce sont des propos entre enfants. Je ne tiens compte de cela. Si c'était devant moi qu'elle avait dit cela, oui, je pouvais y croire. Je n'en fais pas un problème ». Après cette explication, voilà que la maman de l'élève s'est mise à m'insulter devant mes élèves. J'ai beaucoup hésité, parce que j'aurai dû sortir aussi la gifler ; mais je ne l'ai pas fait » (annexes, p.244).

« Un jour, la maman d'une élève m'a téléphoné pour me reprocher d'avoir commis une erreur sur le bulletin de sa fille » (annexe, p.81).

Dans les établissements du privé catholique où les scolarités sont payantes et chères au regard des revenus moyens des parents d'élèves, 10 enseignants affirment aussi subir constamment des « pressions » de quelques parents d'élèves qui disent attendre d'eux de bons résultats pour avoir payé cher.

« Il y a un parent d'élève qui est venu un jour nous dire que, c'est parce qu'il a besoin de bons résultats qu'il a choisi d'inscrire son enfant dans notre établissement, sinon, s'il ne voulait pas les bons résultats, il sait où l'envoyer. D'autres parents d'élèves n'hésitent pas à dire : je paie cher chez vous, donc j'attends de bons résultats », témoigne un enseignant (Ouedraogo, G., 2016 : p.47).

Par ailleurs, pour réussir dans leur tâche, les enseignants ont compris que cela passe par une mise en synergie des forces en présence : enseignants, parents d'élèves, associations... C'est la raison pour laquelle Cécile dit : « *A seul, on avance mais plus lentement. Mais à plusieurs, on avance plus vite* ». L'enseignement ne relève pas du seul ressort du maître. Les enseignants ont besoin de la coopération des parents d'élèves. Les témoignages qui ressortent de l'enquête sont d'ailleurs formels : 15 des 17 enseignants interviewés insistent sur les rapports de collaboration qui sont nécessaires avec les parents d'élèves.

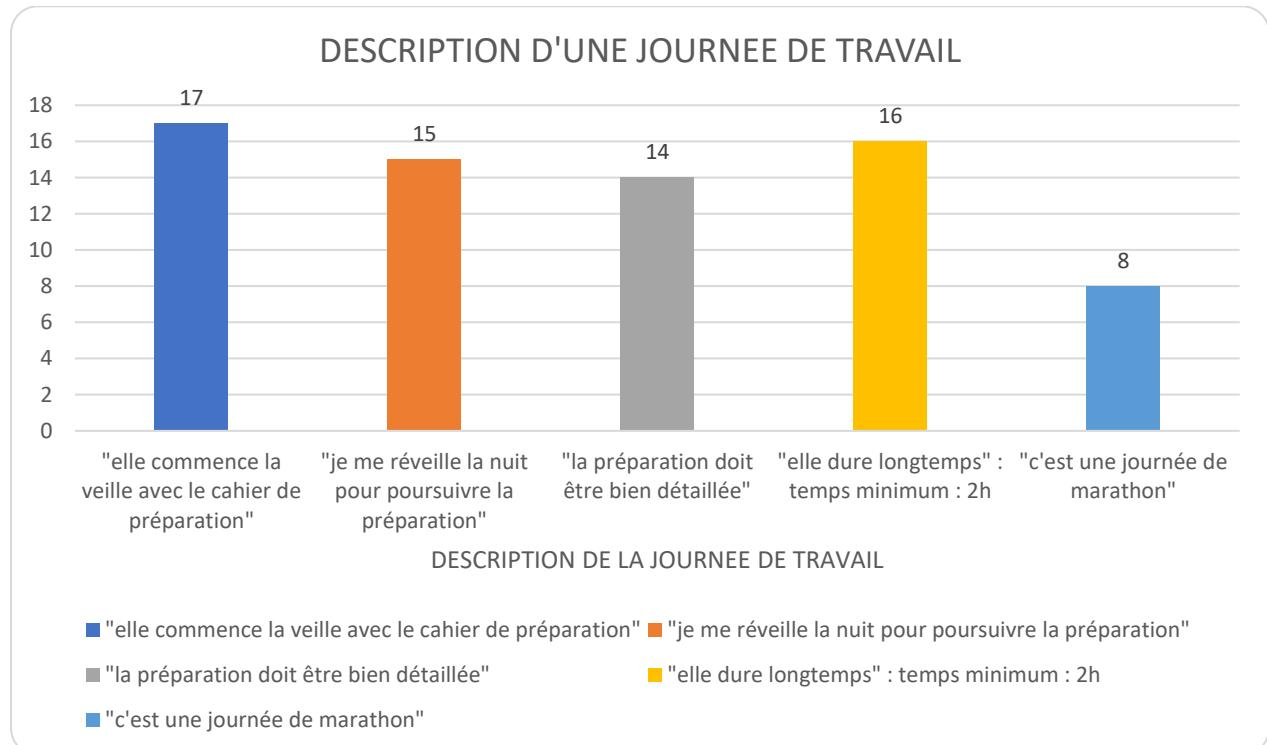
Ainsi « *l'enseignant ne peut pas dire qu'il n'a pas besoin du parent d'élève ; et le parent d'élève ne peut pas non plus dire qu'il n'a pas besoin de l'enseignant* » se justifie une enseignante (annexes, p.156) ; et de conclure en comparant leur relation par ces termes : « *les enseignants et les parents d'élèves sont comme des grains d'un même panier, condamnés à coopérer ensemble* » (*ibid.*).

4. Axe 4 : Les conditions de travail de l'enseignant

L'un des thèmes récurrents dans les réponses des informateurs est celui des conditions de travail des enseignants. Cela recouvre les questions de pénurie des moyens didactiques et pédagogiques, des sureffectifs dans les classes avec son lot de conséquences, et également la question des rémunérations.

4.1. Description d'une journée type de travail pour l'enseignant du privé catholique

Graphique n°9 : *Description d'une journée de travail*



L'enquête soumise aux enseignants leur a permis de décrire une vraie journée de travail de l'enseignant du privé catholique. Les enseignants admettent unanimement (17 sur 17) que leur

journée de travail commence la veille, voire jusqu'à des semaines avant la séance proprement dite. Cela démarre avec la préparation des cours dans un cahier, mais aussi avec la recherche du matériel indispensable à la pratique. La préparation des cours dans un cahier n'est pas facultative, parce que les responsables de zone (les IP pour instituteurs principaux) demandent à voir des traces de ce travail.

Dans ce cahier dit « cahier de préparation », les enseignants mettent par écrit et en détail tous les cours censés être dispensés par eux dans la journée. Ils précisent leur démarche avec l'en-tête, le titre et l'objectif visé.

« J'ai commencé ma préparation dans la nuit du 13 novembre à 17h30 jusqu'à 23h30. La préparation a été fastidieuse, car trop détaillée dans les petites classes » témoigne l'enseignante Laetitia (annexes, p.68).

Y a-t-il des astuces pour gérer cette contrainte d'écrire le cours à l'avance ? Ou encore : dans quelles conditions ce travail de nuit est-il réalisé ? Dispose-t-on de l'électricité ou d'une lampe à pétrole ?

Autant de questions qu'on ne peut s'empêcher de poser quand on sait que la majorité des établissements scolaires au Burkina Faso ne sont pas électrifiés. On comprend alors la lassitude exprimée par certains enseignants qui qualifient la préparation du cahier de « *fastidieuse* ».

« *La préparation, si elle est vraiment détaillée, tu n'as pas moins de 12 à 15 pages par jour à écrire avant même d'aller en classe* » ajoute la même enseignante (Ouedraogo, G., 2016, p.23).

La totalité des enseignants interviewés affirme que la préparation se fait à la sortie des cours et généralement la nuit à la maison. 16 d'entre eux reconnaissent qu'il faut au minimum deux heures (2h) pour la préparation. Cependant il est à noter que la durée de cette préparation de cours varie selon les personnes et l'expérience de chacun. C'est ce que révèlent ces témoignages de plusieurs enseignants :

« De 20h30 à 00h, j'ai fait la préparation de la journée du jeudi » (annexes, p.56).

« Pour chaque correction, cela me prend au moins 2h, parce que je dois relever individuellement les erreurs de chacun des élèves. A 20h, je venais de finir les corrections. J'entamai alors la préparation des cours pour le 27 janvier 2017. La préparation a pris beaucoup de temps me conduisant jusqu'à 00h00. Dans cette préparation, je devais bien détailler les 16 leçons prévues pour le lendemain. J'ai seulement trouvé le sommeil vers 1h du matin et il fallait être debout à 6h pour la reprise des activités » (annexes, pp.7-8).

« Au début, quand je suis sorti de l'école, je commençais ma préparation la veille à partir de 20h le soir. Je suspends entre temps pour dormir et me réveiller à 4h du matin pour poursuivre jusqu'à 7h » conclut l'enseignante Laetitia (cf. Ouedraogo, G., 2016 ; p.23).

Un autre enseignant avait vécu la même situation que Laetitia et il se mit à raconter :

« Moi, au début, ma préparation pouvait s'étendre de 19h à 23h sans que je ne finisse. Je me couche et je me réveille à 4h pour poursuivre parce qu'on ne doit pas laisser la préparation inachevée » (Ouedraogo, G., 2016, p.37).

On voit donc à travers ces différents témoignages que le temps de la préparation des cours est relativement long. Si pour certains, il leur faut au moins cinq (5) heures pour la préparation, pour d'autres encore, le temps minimum requis pour une « bonne préparation » varie entre trois (3) à quatre (4) heures.

En ce qui concerne l'horaire journalier, les cours commencent officiellement à 7h30 dans tous les établissements qu'ils soient du privé ou du public. Les enseignants, eux, sont soumis à un emploi du temps qui va de 7h30 à 12h00. Mais, il y a une pause de 30 mn qui intervient de 10h00 à 10h30. Les cours de l'après-midi commencent à 15h00 jusqu'à 17h00 (voir tableau n°23 ci-dessous).

Tableau n°21 : Emploi du temps journalier classe CP1

HORAIRES	DUREE	LUNDI	MARDI	MERCREDI	VENDREDI	SAMEDI
7h30-7h40	10 mn	Morale	Ed. civique	Morale	Ed. civique	Morale
7h40-8h10	30 mn	Langage	Langage	Langage	Langage	Langage
8h10-8h40	30 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture
8h40-8h55	15 mn	Ecriture	Ecriture	Ecriture	Ecriture	Ecriture
8h55-9h15	20 mn	Exerc. Sensor.	Exerc. Sensor.	Exerc. Sensor.	Exerc. Sensor.	Exerc. Sensor.
9h15-9h45	30 mn	Calcul	Calcul	Calcul	Calcul	Calcul
9h45-10h00	20 mn	Récitation	Orthographe	Récitation	Copie	Dessin
10h00-10h30		RECRÉATION				
10h30-11h00	30 mn	Langage	Langage	Langage	Langage	
11h00-11h30	30 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	
11h30-11h40	10 mn	Ecriture	Ecriture	Ecriture	Ecriture	
11h40-12h00	20 mn	Chant	Copie	Dessin	Orthographe	
		INTER-CLASSE				
15h00-15h25	25 mn	Langage	Langage	Langage	Langage	
15h25-15h55	30 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	
15h55-16h15	20 mn	Calcul	Calcul	Calcul	Calcul	
16h15-16h25	10 mn	Activ. Physq Educ.	Chant	Activ. Physq Educ.	APP	
16h25-17h00	35 mn		APP			

Il faut reconnaître qu'en réalité, dès le matin, l'enseignant est tenu d'être à l'école bien avant tout le monde pour faire contrôler son cahier de préparation par le directeur de l'école qui porte ensuite sa signature et son appréciation avant que le maître d'école ne dispense ses cours de la journée. Pour certains enseignants, le fait d'arriver à l'école avant le début des cours leur permet d'une part de s'assurer que la classe est bien propre et le tableau noir bien nettoyé ; et d'autre part, cela leur permet de pouvoir accueillir tous les élèves, de s'assurer de leur présence effective, de leur santé et surtout de s'enquérir des nouvelles du village.

Pour décrire la fin des journées de travail, nos informateurs emploient constamment un vocabulaire varié. Nous avons pu regrouper quelques-uns de leurs témoignages :

« A la fin d'une journée de travail, je vous avoue que je suis presque « mort » tellement le métier est épuisant. [...] Arrivé à la maison, tu n'as plus envie de rien, tu ne peux rien faire alors qu'il y a la vie de famille » (Ouedraogo, G., 2016, p.42).

D'autres enseignants avouent être « *abattus* » et même « *tendus* » à la fin de la journée à cause de l'énergie dépensée en classe ; c'est une journée de « *marathon* » estime cet autre enseignant qui se dit « *isolé* » de sa vie familiale (cf. Ouedraogo, G., 2016 ; p.18). Les allers-retours entre l'école et le dispensaire ou entre l'école et le domicile font que, dans notre échantillon, 8 enseignants qualifient eux aussi leurs journées de « *marathon* ».

D'autres enseignants encore reconnaissent que les relations familiales sont affectées et que les autres relations ne sont pas non plus épargnées. C'est ce qui ressort de ce témoignage :

« Il faut dire que souvent, la vie familiale peut prendre un coup. [...] Cela peut souvent entraîner des incompréhensions ». Ou encore : « Si vraiment on veut être efficace, la vie familiale ne peut pas ne pas prendre un coup », car poursuit-il, « n'ayant plus vraiment de temps pour autre chose. Je vis avec ma femme et souvent, j'ai envie qu'elle soit ailleurs pour que je puisse bien mener mon travail. Bien que nous nous comprenions, c'est souvent un peu mal aisé » (cf. Ouedraogo, G., 2016 ; p.68).

Ces différents témoignages sont largement partagés par tous nos informateurs. Ils sont révélateurs d'un travail complexe et difficile, d'une vie complètement absorbée par le travail dont les conséquences peuvent être énormes.

4.2. Pénibilité du travail enseignant

Notre enquête souligne le sentiment chez les enseignants d'exercer un travail qu'on peut qualifier de pénible (résumé dans le tableau n°22). Nous relevons certains mots ou expressions, traduisant le sentiment de lassitude et d'épuisement général, comme « *pénibilité* », « *fatigue* » ou « *je n'en peux plus* » qui reviennent constamment dans les propos des enseignants interviewés :

« Après avoir fait le ménage et la cuisine, bercé mon bébé jusqu'à ce qu'il dorme, j'ai ensuite encadré mon fils aîné de CM2. A l'issue de cela, j'ai commencé à faire la préparation des cours du lendemain. [...] J'ai fini ma préparation autour de minuit. Je me suis jetée au lit » (annexes, pp.36-37).

Ou encore :

« Réveillé à 4h30, je me jetai dans mes cahiers » (annexes, p.49).

« Réveillé à 3h30, je me suis jeté dans la préparation pédagogique des cours de la journée » (annexes, p.46).

Ces récits traduisent à la fois les conditions de travail difficiles mais aussi les problèmes de santé qui se font plus présents dans l'activité des enseignants.

De plus, l'enquête révèle un certain nombre d'attributs convergents décrivant la pénibilité du travail de l'enseignant du privé catholique burkinabè : dureté, lourdeur, contraintes, harasnement... Elle permet en outre de mettre en valeur l'hyperactivité des enseignants catholiques, la surcharge et la souffrance « ordinaire » qui s'accompagnent parfois d'une plainte (sentiment d'être rejeté, au risque d'adopter une posture de « victimisation ») et qui sont traduites par ces expressions dans les différents discours :

« Je n'ai plus de vie de famille » (soit 9 enseignants sur 17), ou « je n'en peux plus », ou encore « fatigué, je n'en peux plus... », « ce fut intense » ou « je passe des nuits blanches » ou « je prends des somnifères la nuit pour obtenir un peu de soulagement » (annexes, p.26).

Toutes ces expressions traduisent et reflètent les situations d'usure et d'épuisement que connaissent les enseignants.

Le témoignage de l'enseignante Carine nous en convainc :

« [...] Non seulement au CP2 il faut reporter le devoir à faire par les élèves dans chaque cahier des 72 élèves, mais il faut aussi le corriger dans la même journée avant le deuxième devoir. C'est impossible ; c'est même utopique. 72 copies x2 et mettre le modèle du devoir aussi en double... c'est du travail ! [...] Tout cela permet de comprendre la pénibilité du travail à laquelle l'enseignant doit faire face tous les jours. Des nuits blanches, pas de vie de famille, une pression morale pour que les élèves réussissent, l'incompréhension de certains parents d'élèves, la pression de l'encadrement à contrôler le cahier de préparation... » (annexes, p.180).

La pénibilité s'exprime également dans les longues distances que les enseignants doivent parcourir quotidiennement pour rejoindre leur lieu de travail et sur des routes non bitumées.

« J'ai quitté mon domicile situé à plus de 10 km aux environs de 6h45 pour l'école. Après 30 mn de route sur ma mobylette, je suis arrivée vers 7h15, témoigne une enseignante » (annexes, p.40).

Une fois à l'école, certains enseignants ne peuvent plus se déplacer et ne retournent pas avant le soir dans leur famille.

« A 12h, nous qui restions à l'école à cause de l'éloignement de nos domiciles, nous nous sommes retrouvées dans la classe de CE2 avec nos nattes pour un petit repos. Nous avons

délégué une de nos collègues pour nous chercher à manger dans le quartier ; et c'est ainsi tous les jours ouvrables, puisque l'école ne dispose pas de cantine scolaire » (annexes, p.43).

Si tous ces récits permettent de comprendre les conditions dans lesquelles les enseignants exercent quotidiennement leur travail, ils mettent aussi à nu la pénibilité dans laquelle celui-ci est réalisé ainsi que les influences que ces réalités peuvent avoir dans la construction identitaire professionnelle. Si, d'une part, les conditions de travail influencent la construction identitaire professionnelle et y participent, « elles peuvent d'autre part, mettre également en péril l'identification professionnelle ; car trop d'intensité de travail associée à un manque de reconnaissance de ses efforts peut entraîner un sentiment d'exploitation menaçant ainsi l'identité », fait remarquer F. Osty (cité par I. Caprani *et al.*, 2019, p.11).

Une étude menée à ce sujet par I. Caprani *et al.* (2019), met en évidence quatre dimensions qui facilitent la construction identitaire professionnelle et qui reposent essentiellement sur les conditions de travail : « l'intensité du travail, la disponibilité temporelle couplée à l'insécurité socio-économique, les rapports sociaux en entreprise et le rapport à la clientèle » (pp. 5-6).

Le travail enseignant est souvent perçu comme stressant chez les professionnels du privé catholique, compte tenu des exigences de bons résultats. Ce stress a sa traduction physique : les stations debout ainsi que les fréquents déplacements sont un aspect physiquement pénible du travail. Mais en même temps, les efforts que le métier demande contribuent à renforcer le sentiment d'appartenance et la construction identitaire, car, comme le justifie I. Caprani *et al.*, (2019), « la pénibilité du travail ressentie par moment ne semble pas directement menacer l'identification ; tout dépend de la manière dont elle est gérée » (p.6).

Tableau n°22 : *Description des conditions de travail des enseignants*

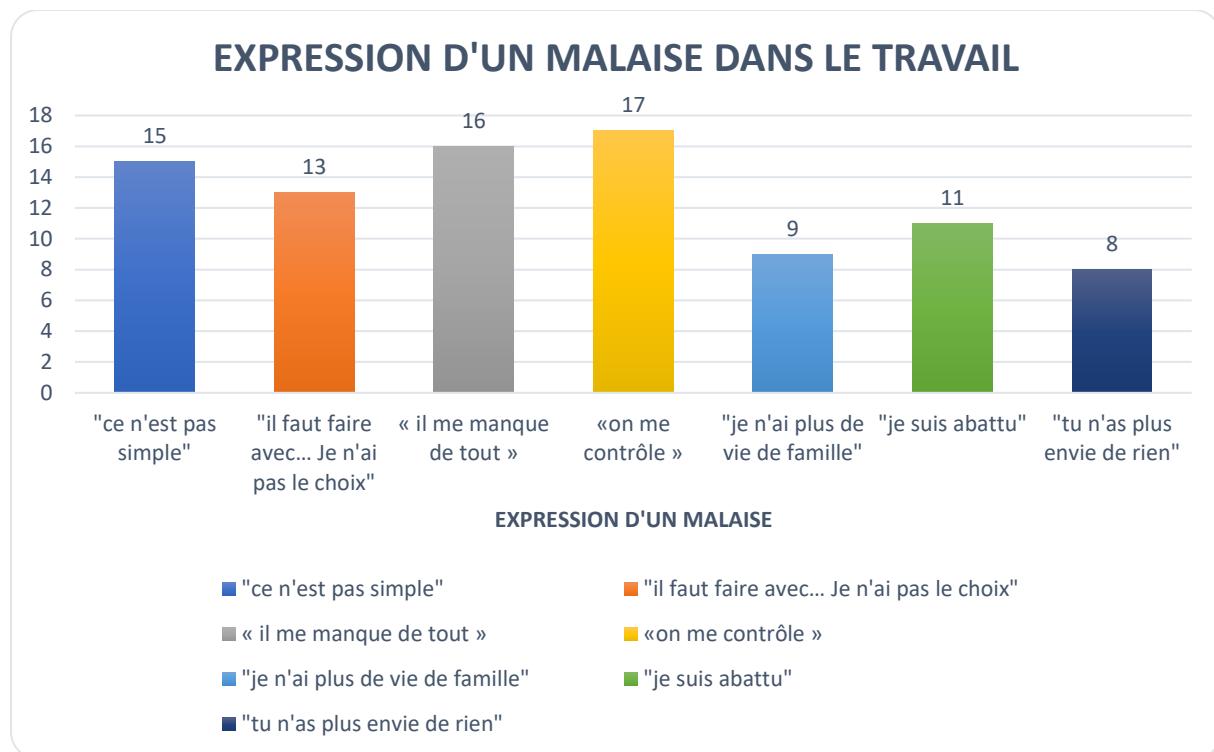
	NOMBRE DE PERSONNES SE SENTANT AFFECTÉES (%)	NOMBRE DE PERSONNES SE SENTANT +OU - AFFECTÉES (%)
	Effectif	Effectif
Pénibilités physiques		
Les longs déplacements domicile-école*	7	10
La posture debout	9	8
La fatigue éprouvée**	15	2
Pénibilités psychologiques		
La logique de la performance	16	1
Les tensions avec la hiérarchie	13	4
Les tensions avec les parents d'élèves	12	5
Les interruptions perturbant les cours	17	0
La visite des Instituteurs Principaux	14	3
Pénibilités institutionnelles		
L'administration des 2 devoirs par jour	16	1
Le cahier de préparation	17	0
La rémunération mensuelle	15	2
La pénurie en matériel pédagogique	15	2
Les effectifs pléthoriques	15	2
Nombre total d'informateurs : 17		
*le rayon de déplacement entre le domicile et l'école : 10 km		
**la fatigue est exprimée par de diverses expressions : abattus, tendus, épuisement... que nous avons détaillées dans la thèse.		

4.3. L'expression d'un malaise chez les enseignants

Les malaises exprimés par les enseignants burkinabè dans leurs discours ressemblent, à ceux des professionnels étudiés par F. Lantheaume (2007), qui expriment « une longue plainte, une litanie de déceptions, d'accusations, de ressentiments, d'expressions d'impuissance... » (p.67).

Le graphique n°10 ci-dessous laisse apparaître un sentiment de mal-être fortement partagé chez les enseignants du privé catholique. Ce malaise exprimé concerne essentiellement les difficultés liées au travail : précarité, incertitude face à l'avenir, accroissement des exigences institutionnelles et domination de la logique de performance.

Graphique n°10 : Description de l'expression du malaise par les enseignants



Beaucoup d'enseignants du privé catholique ont du mal à parler des difficultés et des souffrances qu'ils endurent dans l'exercice de leur travail. Pour 15 d'entre eux, le travail tel qu'il est exercé « *n'est pas simple* » ou « *n'est pas du tout facile* ». Et dans ces conditions, « *il faut faire avec* » parce qu'ils « *n'ont pas le choix* » comme le révèlent les réponses de 13 informateurs.

Ces expressions fréquemment relevées dans les discours de nos informateurs sont le reflet d'un réel malaise, ce qui confirme une attitude pessimiste observée chez certains d'entre eux.

Néanmoins quelques questions se posent : « ne pas avoir le choix » voudrait-il dire que les enseignants se sentent contraints de rester dans l'enseignement privé ? Ou bien leur présence

dans l'enseignement catholique constitue-t-il le seul moyen pour eux de subvenir à leurs besoins ? Ou encore : ne pas avoir le choix, signifie-t-il qu'ils ne peuvent pas faire un autre métier que celui d'enseigner ?

De plus, les enseignants doivent justifier de leur efficacité en réalisant un « sans faute » aux examens du certificat d'étude primaire organisés chaque année par le Ministère de l'éducation nationale. Ce sentiment permanent de contrainte engendre une fatigue accrue chez bon nombre d'entre eux.

Le malaise atteint son paroxysme lorsque 17 sur 17 enseignants se disent « *être contrôlés* » à l'excès par leur hiérarchie alors qu'ils « *manquent de tout* » (soit 16 enseignants) pour mener à bien leur travail.

En effet, les nombreux rendez-vous fixés par les encadreurs de zone que certains d'ailleurs qualifient de « contrôleurs » ne sont guère appréciés. Ces encadreurs de zones qui sillonnent le secteur et les différents établissements sont parfois vus avec défiance, car les soi-disant visites de classe et rencontre avec l'encadrement laisseraient entrevoir une volonté de surveiller tous azimuts la pratique des enseignants, ce qui met en cause leur autonomie. Ces visites constituent pour beaucoup d'enseignants une forme de pression permanente.

« *Au cours de leurs visites, on peut être amené à fournir une lettre d'explication suite à un manquement ou à une insuffisance dans le travail* » raconte un enseignant (Ouedraogo, G., 2016 ; p.71). De ce fait, la présence des encadreurs sur le lieu de travail paraît aux yeux de nombreux enseignants peu légitime.

Pour beaucoup d'entre eux, loin d'être des cadres de renforcement de leurs compétences, ces rencontrent augmentent plutôt le « stress » et la méfiance parce qu'ils les considèrent comme des évaluations. L'encadreur de zone est présenté par certains informateurs comme « *quelqu'un qui cherche à plaire à sa hiérarchie, qui recherche les faveurs* » plutôt qu'un réel collaborateur pour les enseignants de terrain.

Les enseignants reprochent en outre aux encadreurs de zone d'ignorer la réalité du travail et trouvent qu'ils sont dénigrés auprès des premiers responsables de l'éducation.

« J'ai eu des encadreurs qui voulaient que je relate à la lettre le mauvais comportement des collègues. Il y en a un même qui m'a demandé de lui dresser un bilan à la fin de chaque trimestre pour relater sur écrit ce qui s'est passé dans mon établissement. Dire par exemple que tel enseignant, tel jour n'est pas venu à l'heure ; qu'il a quitté les classes à telle heure ;

qu'il n'a pas fait sa préparation... », relate Brigitte, la directrice d'une école (annexes, p.173).

L'autonomie est pourtant essentielle dans la construction identitaire afin que le professionnel puisse personnellement s'approprier son activité. Le contraire contribue à l'aliéner et peut entraver la construction de son identité professionnelle.

La remarque d'Y. Clot (2002) peut-elle trouver ici sa justification lorsqu'il dit : « les enseignants déni[ent] largement la légitimité de l'évaluation de leur hiérarchie ; car selon eux, le chef d'établissement n'a pas de compétences pédagogiques et l'inspecteur ne connaît pas la classe où il vient » (cité par Baunay, Y. *et al.*, 2010, p.65) ?

4.4. La question des rémunérations

Au cours des entretiens, l'ensemble des informateurs pointe du doigt les difficultés liées à leurs rémunérations. L'enquête révèle des sentiments très mitigés de la part des enseignants. Si ces derniers notent une petite évolution des salaires depuis 2000¹³⁷, l'année de la réouverture des écoles privées catholiques, ils estiment cependant aujourd'hui que des efforts restent encore à faire.

« Mon salaire me suffit à peine pour pouvoir tenir au regard des charges que je dois supporter. Pour pouvoir tenir jusqu'à la fin du mois, il faut encore exercer une activité parallèle [...] », témoigne cette enseignante (annexes, p. 149).

L'enseignant Jean-Michel, comme bien d'autres enseignants, a du mal à « joindre les deux bouts ». Il le signifie en ces termes :

« Je touche à peine 164 000FCFA¹³⁸ après 13 ans de service. J'ai une femme et deux enfants. Je me plains parce qu'à l'heure où nous sommes, la vie est devenue chère au Burkina. Le riz, le bois de chauffe coûtent chers. C'est la même chose que l'essence et les vêtements. Pour un père de famille, comment faire ? » (annexes, pp.203-204).

A ce sujet, le sentiment d'insatisfaction est largement partagé chez de nombreux enseignants, suscitant des interrogations sur l'avenir de l'enseignement du privé catholique.

« Tous les jours, nous nous posons des questions. Est-ce que l'enseignement catholique a un avenir au Burkina Faso » se demande une enseignante ?

¹³⁷ En 2000, le salaire net de l'enseignant du privé catholique était de 45 000 FCFA soit 69 € /mois. Aujourd'hui, les salaires ont évolué et un enseignant certifié touche à peu près 200 000 FCFA soit 305 € / mois en fonction de son ancienneté.

¹³⁸ Soit 250 euros/mois.

Avant d'ajouter :

« C'est la question que je me pose tous les jours. Vu ce qui se passe actuellement, nous ne sommes pas très sûrs de l'avenir de l'enseignement catholique » (annexes, p.150).

En plus de l'insuffisance des rémunérations, beaucoup d'enseignants soulignent le non-respect des délais de paiements des salaires à la fin de chaque mois, ce qui constitue pour beaucoup, une « souffrance » au vrai sens du terme, comme le souligne l'enseignante Perpétue :

« Ce qui nous fait souffrir le plus, c'est surtout parce que nous ne percevons pas régulièrement les salaires à temps. C'est tantôt autour du 30 et même souvent jusqu'au 15^{ème} jour du mois déjà entamé. Nous avons reçu les salaires tantôt autour du 27, tantôt le 30 et même souvent jusqu'au 15 du mois déjà entamé. Donc, ça fait qu'il faut savoir jongler. Or, il faut payer les frais de location de la maison, l'électricité, l'eau... Ce matin, lorsque j'ai voulu chauffer de l'eau, j'ai constaté que mon gaz est fini. C'est souvent difficile. Nous vivons sur prêt, parce qu'il faut penser à la retraite. La banque me coupe tous les mois. Il y a aussi mes parents que je dois soutenir. J'ai aussi des neveux et nièces et il faut payer leur scolarité » (annexes, p.110).

Cette situation qu'elle qualifie de « honteuse » contribue malheureusement à ternir l'image de l'enseignant dans certains milieux et pousse quelques-uns à des pratiques désobligantes :

« C'est honteux quand la directrice est obligée de prendre des choses à crédit dans les boutiques du village ou qu'elle demande de l'aide à son adjoint » (annexes, p.110).

« Imaginez un enseignant venir à l'école avec un pantalon troué. Quelle image donne-t-il à ses élèves » s'interroge l'enseignant Benoît ? (annexes, p.211).

Devant ces situations embarrassantes, certains ne se gênent pas, puisqu'ils plongent la main dans la caisse des frais de scolarité pour subvenir à leurs besoins urgents :

« Moi, quand je suis dans l'embarras et quand j'ai de l'argent sur moi (les scolarités), je fais un prélèvement là-dessus, quitte à rembourser à la fin du mois quand je perçois mon salaire » raconte une des directrices (annexes, p.110).

A en croire un autre enseignant, les retards accusés dans le paiement des salaires peuvent parfois aller de quinze (15) jours à plusieurs mois :

« Non seulement, nos vies sont exposées et ne tiennent que sur un fil [évoquant ici la situation d'insécurité qui prévaut présentement au Burkina Faso et ayant obligé les enseignants à déserter leur école], mais encore, voilà que nous attendons depuis deux mois

nos salaires sans même en être sûrs de les avoir à la fin de ce mois [nous étions en fin juillet]¹³⁹ témoigne Laetitia » (annexes, p.306).

C'est le même constat que fait l'enseignante Cécile lorsqu'elle décide d'évoquer cette situation qui, en plus de la peur qu'elle suscite, en embarrasse plus d'un. Cela contribue à démotiver bon nombre d'enseignants du privé catholique. Selon elle, en effet :

« Cela [*La question des salaires*] constitue un réel problème. Mon dernier salaire remonte au mois de mai alors que nous sommes déjà en début août. Pourquoi cette situation ? Nous nous posons beaucoup de questions mais qui restent sans réponses. Ça fait vraiment peur et ça décourage. Depuis la signature de la nouvelle Convention avec l'Etat burkinabè (en mai 2019), nous avons cru à des lendemains meilleurs, mais rien ne va pour le moment, après deux mois sans salaires. Nous avons vraiment peur, parce que nous ne savons pas ce que sera demain. Quelqu'un qui travaille et qui n'est pas sûr qu'il perçoive quelque chose quand il prendra sa retraite ou qui pense qu'il peut être licencié à tout moment, il y a lieu d'avoir peur » (annexes, p.287).

Les enseignants du privé catholique voient dans leurs rémunérations une certaine *injustice* lorsqu'ils se comparent aux enseignants de la fonction publique avec lesquels il existe une différence importante, voire un vrai fossé. Les nombreux récits tirés de nos entretiens sont sans équivoque :

« *Je travaille plus et je gagne moins* », reconnaît cet autre enseignant.

Ou encore :

« Au point de vue des rémunérations, nous ne sommes pas les plus lotis. J'ai comparé mon salaire avec celui d'une collègue du public. Il y a 20 000 FCFA (soit 30,5 €) de différence entre elle et moi. Et pourtant, je ne travaille pas moins qu'elle ; bien au contraire, je dirai, je travaille beaucoup plus qu'elle » (annexes, p.163).

« Mon salaire n'est pas à comparer avec celui du collègue de l'école publique. Et pourtant, je me sacrifie plus que lui. C'est frustrant et je me sens parfois lésé » (annexes, p.141).

« Financièrement, nous ne recevons pas plus que ceux de la fonction publique. Nous recevons peu et nous travaillons plus ; tandis qu'eux reçoivent plus et travaillent moins. Un collègue qui n'a pas mon grade dans la fonction publique perçoit plus de salaire que moi. [...] Nous n'avons pas le salaire de ceux qui n'ont pas notre niveau de qualification » (cf. Ouedraogo, G., 2016 : p.50).

« En tout cas, en tant qu'enseignante catholique, nous rencontrons beaucoup de problèmes. Quand je me compare à mes promotionnaires de la fonction publique, il y a un grand fossé

¹³⁹ Aux dernières nouvelles, la situation a été réglée en septembre 2019.

entre eux et moi dans nos traitements. Je donne le meilleur de moi-même, mais dans mon cœur ça ne va pas. Dans l'enseignement catholique, il y a un sérieux problème. Moi, j'ai intégré l'enseignement catholique avec le diplôme de DFENEP. Ceux qui sont arrivés avec le CEAP, nous n'avons pas le même salaire. Moi, je suis à ma 6^{ème} année ; pourtant, il y en a qui sont à leur 4^{ème} année, mais leur salaire me dépasse » (annexes, p.258).

Face à ces difficultés financières, certains enseignants doivent cumuler ou prendre un deuxième emploi (comme nous l'avons déjà évoqué dans le point 4.4 du chapitre 5). Ainsi, on rencontre des « *maîtres-éleveurs* », des « *maîtres-commerçants* » et des « *maîtres-agriculteurs* ». Une deuxième vie liée à la contrainte financière et qui leur semble ubuesque. Cela n'est pas sans conséquences sur leurs obligations d'enseignants et le rendement de leur travail : impossibilité d'être à jour dans les préparations des cours, ou encore, résultats scolaires parfois insatisfaisants...

Il ressort clairement des discours des enseignants qu'en général ils aiment leur travail. Mais, c'est un amour devenu compliqué au fil des années, à cause des conditions difficiles dans l'emploi et du salaire misérable. C'est ce qui ressort du témoignage de Sylvain :

« Ce qui me motive, c'est le fait de pouvoir partager mes connaissances avec ces enfants. Par contre, ce qui me donne des soucis, c'est surtout ma rémunération. Le fait que je ne gagne pas suffisamment pour subvenir à mes besoins alors que je travaille dur, freine souvent mon zèle. Pour tout dire, mon salaire n'est pas proportionnel à mon investissement. Il m'arrive de m'endetter. Et pour un enseignant, ça ne fait pas honneur. Là où je passe, les gens savent que je suis endetté. En tant que débiteur, je suis obligé de contourner certains endroits pour qu'on ne me voie pas. C'est vraiment une honte pour un fonctionnaire » (annexes, p. 230).

« Les conditions de travail sont difficiles. Mon domicile est éloigné de l'école, l'essence coûte cher. J'ai des charges : une femme, 3 enfants, plus deux autres élèves que je prends en charge. Ce que je perçois comme salaire ne me permet pas vraiment de boucler les fins du mois. J'ai un salaire de 137 000FCFA¹⁴⁰ après 10 ans d'expérience » (annexes, p. 230).

L'enquête montre que la quasi-totalité des enseignants du privé catholique s'est plainte de n'être pas bien rétribuée et en tout cas moins que leurs collègues du public ayant pourtant des qualifications moindres le plus souvent, et supportant moins d'exigences. Ce sentiment d'injustice est très répandu. Pis, il y en a qui ne mettent pas en doute le fait qu'il y aurait des retenues sur leur salaire :

¹⁴⁰ Soit un salaire mensuel de 209 €.

« Les enseignants de la fonction publique sont mieux payés que nous les enseignants du privé. Non seulement, nous sommes mal payés et encore, il y a beaucoup de rigueur ici. [...] Sincèrement, on n'a pas de bons salaires. Et pire, il faut attendre le 15 du mois pour avoir son salaire. Pour moi, il y a quelque chose qui n'est pas clair. Les rumeurs couraient que l'Etat burkinabè voulait prendre en charge les enseignants catholiques et laisser les bâtiments à l'Eglise et les évêques ont refusé. Pourquoi ? Moi, je ne suis pas sûre qu'on nous verse la totalité des salaires que l'Etat donne » (annexes, p.98).

Si la majorité d'entre eux semble s'y résigner, une minorité qui n'est pas négligeable y trouve des motifs d'amertume et de déception. Ceci ne présage rien de bon pour l'avenir de l'enseignement catholique burkinabè, puisque ce perpétuel état de mécontentement et ce sentiment d'insatisfaction mais aussi l'absence de reconnaissance amènent régulièrement certains instituteurs à se poser des questions sur leur avenir et en poussent d'autres à la démission. Nombre d'entre eux s'inquiètent et se posent également de questions sur l'avenir de l'enseignement catholique.

C'est ce qui ressort du récit des enseignantes Carine et Yolande :

« Tous les jours, nous nous posons des questions ? Est-ce que l'enseignement catholique a un avenir ? C'est la question que je me pose tous les jours. Vu ce qui se passe actuellement, nous ne sommes pas très sûrs de l'avenir de l'enseignement catholique » (annexes, p.150).

« L'enseignant s'investit quand il sait qu'à la fin du mois il aura son salaire. Mais nous, présentement, nous vivons constamment dans l'angoisse. Qu'est-ce qui adviendra demain ? Que sera l'enseignement catholique dans les années à venir ? » (annexes, p.189).

Dans de telles conditions, comment exiger que l'enseignant réponde aux attentes d'une institution qui place la barre aussi haut en termes de résultats scolaires, quand le professionnel craint pour son avenir qu'il considère comme incertain ?

Ce sentiment d'insécurité socio-économique ne peut-il pas être un facteur qui réduirait le sentiment d'estime de soi et qui pourrait menacer l'identité professionnelle, celle précisément qui structure le travailleur au quotidien ?

4.5. La question des sureffectifs

Les classes surchargées, à n'en point douter, constituent un problème majeur pour tous les enseignants. Ces conditions difficiles de vie dans le périmètre d'une classe nuisent à l'enseignement et au bien-être des enseignants et des élèves.

Selon le Décret n°2017-0039/PRES/PM/MENA du 27 janvier 2017 portant organisation de l'Education nationale et de l'Alphabétisation, une classe au primaire ne doit pas excéder un effectif de 65 élèves en simultané.

Cependant les enseignants interviewés sont unanimes à reconnaître que la question des effectifs dans les classes des écoles primaires constitue une réalité écrasante. Tous, sans exception, sont confrontés au problème des sureffectifs. Les enseignants reconnaissent que dans certains établissements catholiques, l'effectif atteint parfois les 90 élèves dans la même salle de classe.

Citons quelques exemples :

« [...] *Dans les années antérieures, je tenais une classe de 78 élèves à Kaya* » renchérit Véronique, maîtresse du CE1 présentement à l'école primaire privé catholique Caroline de Korsimogo (annexes, p.88).

« [...] *J'ai eu un effectif de 85 élèves. Il n'y avait plus d'espace pour respirer. Impossible d'évaluer les élèves dans de telles conditions* » ajoute Perpétue, directrice de l'école Caroline (annexes, p.100).

On pourrait multiplier les exemples tellement les témoignages sur la question se posent de manière aigüe, dans toutes les écoles du primaire jusqu'à l'université au Burkina Faso.

C'est d'ailleurs ce que reconnaît K. Bationo, un inspecteur à la retraite. Celui-ci relate :

« On ne le dira pas assez, l'école publique burkinabè est malade. Du primaire à l'université, les réalités sont les mêmes. L'une des entraves aux bonnes conditions d'étude dans ces établissements, reste l'épineuse question des effectifs pléthoriques. Les classes de plus de 100 élèves ne se comptent plus dans nos lycées et collèges. Bien qu'il existe une réglementation en la matière, les salles de classes sont trop pleines du fait de la forte demande et surtout de l'insuffisance d'infrastructures ¹⁴¹».

Si le problème des effectifs complique la tâche des instituteurs, il affecte aussi la qualité de l'enseignement.

Sur le plan pédagogique par exemple, il est impossible pour l'enseignant de faire autant de choses à 90 qu'à 65 élèves. Du coup, le maître dispose de moins de temps pour les apprentissages et va assurer bien peu d'accompagnement personnalisé.

¹⁴¹ Kilayé Bationo, 2017. *Effectifs pléthoriques : le mal qui ronge l'école publique burkinabé*. <http://www.droitlibre.net/effectifs-plethoriques-le-mal-qui-ronge-l-ecole.html>

En plus, la classe étant encombrée de tables-bancs, cela restreint l'espace et donc les déplacements du maître qui peut difficilement s'assurer de loin que les élèves ont fait correctement leur travail ou essayer de les aider individuellement :

« Dans ma classe, j'ai occupé tout l'espace. Du coup, il n'y a plus de couloir dans lequel je peux circuler » explique Cécile (annexes, p.152).

Non seulement le maître ne peut parfois pas accéder au fond de la classe, mais il ne peut pas forcément superviser les tables-bancs où doivent se serrer trois ou quatre élèves quand la place est prévue pour deux personnes.

Par moment, en raison du sureffectif, le maître est obligé de mettre les élèves en situation d'activité autonome.

« Pendant qu'une partie des élèves est en classe, l'autre partie est dehors sous un arbre, faisant un exercice que le maître leur a donné de faire » (annexes, p. 152).

Dans de telles conditions, on se demande, comment exiger des enseignants qu'ils pratiquent une pédagogie qui soit « active ».

4.6. L'insuffisance des manuels scolaires

Depuis 2010, le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) a entrepris un vaste chantier avec le Centre Africain des Pédagogies Nouvelles (CAPN) pour concevoir des manuels scolaires *Made in Burkina*, car selon le ministère, « pour avoir une éducation de qualité, il faut un manuel de qualité ». Il faut préciser que les six niveaux de classes primaires que sont le CP1, le CP2, le CE1, le CE2, le CM1 et le CM2 doivent chacun aborder six domaines d'enseignement : le Français, les Mathématiques, l'éducation physique et sportive (EPS), l'éducation morale et civique, l'éducation scientifique et l'activité pratique de production (APP).

C'est dans cette optique que le MENA s'est engagé dans une politique de production endogène, pour mettre à la disposition des élèves et des enseignants, des livres scolaires conformes aux programmes d'enseignement en vigueur au Burkina Faso qui prennent en compte les réalités socioculturelles locales.

Au cours d'une rencontre tenue à Ouagadougou le 23 août 2007¹⁴², le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) avait annoncé officiellement qu'il revenait à l'État

¹⁴² Karama, K. A., (2007), Gratuité des manuels scolaires : à chaque élève sa dotation. Le *Faso.net* du 24 août 2007 (non paginé).

burkinabè de doter les établissements publics et privés gratuitement en matériels didactiques et pédagogiques.

Lors de nos différents entretiens dans les écoles, nous avons pu constater que ce n'était pas le cas pour toutes. Si le principe veut que l'État burkinabè dote tous les établissements de manuels scolaires, il ressort de ces entretiens que certains établissements attendent en vain ces dotations : elles ne parviennent jamais jusqu'à eux.

« A longueur de journée, le gouvernement chante dans les médias que les fournitures scolaires sont données gratuitement aux élèves alors qu'il n'en est rien. J'ai alors essayé de leur faire comprendre que jusqu'à ce jour, nous n'avons pas encore reçu la dotation du gouvernement et nous ne pouvons pas encore attendre longtemps d'autant plus que nous étions presque déjà à la deuxième semaine des activités pédagogiques. Je leur ai dit en plus que si nous devions attendre que la dotation des fournitures scolaires promise par le gouvernement nous parvienne, nous accuserons un grand retard dans l'exécution du programme et que, par conséquent, il fallait aussitôt commencer », affirme une enseignante (annexes, p.189).

Ou encore :

« A 11h26 est intervenue la 2^{ème} séance de la lecture. Nous avons continué la lecture dans les livres avec les élèves. Ici il faut noter que tous les élèves n'avaient pas de livres de lecture. Du coup, au lieu de s'asseoir 3 sur chaque table-banc, je les ai fait asseoir à 5 ou 6 sur la même table afin de permettre à ceux qui ne disposaient pas de livres de pouvoir suivre chez les autres. Il faut noter que le manque de livres ne rend vraiment pas notre tâche facile. L'Etat faisait l'effort en dotant des livres à chaque école à raison d'un ratio d'un livre pour deux élèves. Mais depuis la rentrée 2015-2016, l'Etat n'a rien donné aux écoles » (annexes, p.43).

Les effectifs étant continuellement en évolution dans les écoles, on constate que le nombre de livres est souvent insuffisant. Certains maîtres par exemple doivent souvent se débrouiller avec quelques exemplaires du manuel de mathématiques pour 80 élèves.

Il faut noter aussi que, dans l'ensemble, la situation est bien meilleure dans les établissements de ville par rapport à ceux des villages.

« Le problème que j'ai cette année dans ma classe de CE1, c'est la question des livres. J'ai un seul livre de lecture pour 45 élèves. En début d'année, j'ai exposé le problème au directeur. Il n'y a pas eu de solution. Que faut-il faire puisque le directeur lui-même n'arrive pas à résoudre ce problème ? -s'interroge l'enseignant. Alors, il faut gérer ça avec les élèves. Sans livre de lecture, je ne peux pas commencer les leçons d'expression écrite qui les préparent à la rédaction. J'ai tenu comme ça pendant tout un trimestre » (annexes, p.233).

Le manque de livres est quasi généralisé dans les classes du primaire alors que leur utilité est à l'évidence d'une grande importance pour l'apprentissage. C'est ce que tente de mettre en relief F. Macaire (1993) lorsqu'il dit : « le livre est le maître à domicile qui permet de consolider et de fixer dans la mémoire les acquisitions nouvelles acquises au cours de la leçon orale de l'instituteur [...]. Le manuel entraîne l'enfant au travail personnel » (p.126).

Dans un tel contexte de pénurie quasi généralisée, comment un enseignant, malgré toute sa bonne volonté, peut-il conduire l'ensemble de ses élèves à la réussite ? Comment peut-il, avec un seul exemplaire du livre de lecture, apprendre à lire à tous ses élèves ? Cette lacune a des conséquences extrêmement lourdes quand on sait combien la méconnaissance de la lecture peut être un frein à l'apprentissage.

4.7. La discipline en classe

Plusieurs éléments liés à la conduite de la classe ressortent du matériau recueilli. Cela va des éléments de discipline qu'un enseignant doit maîtriser jusqu'aux tâches d'organisation générale et à la mise en place de situations d'apprentissage.

Sur le plan de la discipline, les différentes réponses de nos informateurs montrent bien que les bagarres entre élèves restent assez fréquentes au sein de l'école. Leurs origines sont variées et elles sont souvent occasionnelles.

Même s'il n'y a pas lieu de s'inquiéter, on peut se demander : que peut faire le maître quand un élève est violent à l'école ? Les enseignants relatent ce qu'ils vivent :

« De retour en classe (il était 8h45) après l'interruption de ma séance de lecture par un parent d'élève, j'ai trouvé deux élèves qui se battaient près de mon bureau. Aussitôt, je leur ai demandé de s'expliquer. Après leur explication, il était question d'un morceau de craie que l'un aurait ramassé et que l'autre voulait retirer. J'ai vite résolu ce différend en trouvant quelques morceaux de craies que je conservais dans l'armoire pour eux » (annexes, pp.41-42).

Une autre enseignante raconte :

« Après la conversation avec le papa d'un élève, je suis revenue en classe. A peine revenue, les élèves me font savoir que deux d'entre eux se sont bagarrés pendant mon absence. Je les fais appeler devant mon bureau pour leur donner une punition. Les deux devront recopier 20 fois cette phrase sur une feuille : « je ne ferai plus jamais de bagarre en classe avec mon camarade en l'absence de la maîtresse » (annexes, p.21).

Dans ce dernier exemple, la punition qui consiste à « faire recopier une phrase » s'apparente à une pratique scolaire d'autrefois. Cependant, on peut s'interroger : dans quelle mesure l'enseignant dispose-t-il des ressources pour réguler les relations humaines en classe et éventuellement imposer une sanction ? Parmi les punitions prévues à l'école jadis en Europe, il y avait le bonnet d'âne, le piquet ou la baguette... Le bonnet d'âne, comme couvre-chef un peu particulier, était utilisé dès le XVIII^e siècle par certains enseignants, soi-disant pour encourager l'enfant à s'améliorer et le plus souvent, pour ridiculiser et punir ceux qui étaient considérés comme des « cancres ». A cette époque-là, les maîtres pensaient bien faire en agitant le symbole de la honte et de l'humiliation pour inspirer aux élèves la crainte et la motivation au changement.

Au Burkina Faso, on peut citer, encore dans les années 80, l'exemple du port autour du cou du crâne d'un squelette d'animal, par l'élève qui s'était rendu coupable d'une infraction, par exemple oser parler en classe la langue locale « *mooré* » (interdite alors) ou bien l'élève qui n'arrivait pas à faire les exercices demandés. Au XXI^e siècle finalement, le port du bonnet d'âne et celui du crâne de l'animal finissent par disparaître et la punition prend d'autres formes : recopier une leçon par exemple ou imposer des exercices supplémentaires ...

Dans l'exemple cité, si l'enseignante pense remettre les enfants sur le droit chemin ou reprendre l'initiative face à la difficulté à laquelle elle s'est heurtée en optant pour une telle façon de faire (faire recopier 100 fois une phrase). Cependant, elle contribue sans doute à écarter l'élève de ses camarades et à l'humilier devant eux.

Le fait de demander à un élève de recopier 100 fois la même phrase sur une feuille est un héritage de la théorie behavioriste.

En effet, dans cette situation, l'enseignante croit qu'enseigner, c'est transmettre des savoirs en agissant sur le comportement de l'élève : répéter la même sentence jusqu'à prendre conscience d'une manière d'agir répréhensible. C'est le principe même « d'action-réaction », car, l'enseignante pense qu'un sentiment d'humiliation chez l'élève, ce dernier va améliorer sa conduite, le redresser et développer chez lui des ressources personnelles pour apprendre.

Agir de la sorte, c'est simplifier le problème en disant, de façon en quelque sorte circulaire, que le stimulus est ce qui, dans l'environnement, détermine la réponse. Ce n'est pas forcément vrai et cela peut être également trompeur. Car une prochaine fois, l'élève va peut-être se contenir du fait qu'il s'est ennuyé à recopier mais cela ne signifie forcément qu'il est autonome ou qu'il a mûri ; cela ne veut pas non plus dire qu'il a compris pourquoi ne pas se bagarrer.

Néanmoins il nous semble pouvoir dire que dans cet exemple, l'enseignante est tout de même sur la voie d'un savoir d'expérience, même s'il s'agit d'une impasse professionnelle ; car il s'agit encore d'un savoir privé qui n'est pas forcément repris par tous les instituteurs. Pour que ce savoir soit reconnu, l'enseignante doit le rendre public, chercher à le socialiser en en parlant avec d'autres, afin qu'ils puissent le critiquer et donner des avis et éclairages à son propos.

Même si les bagarres entre élèves font partie des réalités sociales et de l'apprentissage, il n'en demeure pas point qu'elles rendent encore plus difficiles la tâche et créent parfois un climat de malaise chez les enseignants.

Ce malaise est exprimé, de manière quasi générale, comme un relâchement de la discipline, qui affecte la conduite de la classe et donc l'activité même des enseignants. Nombre d'entre eux ont du mal à parler des difficultés et des souffrances qu'ils endurent face aux élèves qu'ils qualifient « *d'impossibles* », « *d'indisciplinés* » ou de « *cas particuliers* ».

C'est ainsi que reviennent constamment dans leurs discours les expressions suivantes : « *ce n'est pas facile...* » de travailler dans ces conditions, ou « *ce n'est pas simple* », ou encore « *il faut faire avec...* ». Des expressions qui révèlent le sentiment d'impuissance devant le comportement de certains élèves ou devant d'autres situations aussi complexes.

Face à ces constats, des questions se posent :

Quelle attitude adopter devant un élève qui refuse obstinément d'obéir à son maître et qui est poussé, à tout moment, à faire la bagarre ? Comment s'y prendre avec des élèves « *impossibles* » ou qualifiés de « *cas particuliers* » ?

Outre les bagarres, les enseignants observent qu'il existe des cas de vols qui restent fréquents au sein de nombreuses classes.

Une institutrice relate ce qu'elle a vécu :

« Pendant qu'ils comptaient, je passais dans les rangées pour m'assurer que les élèves ne trichent pas. A un moment donné, un élève m'interpella et me signifia qu'il ne retrouve plus ses crayons de couleur alors qu'il les avait déposés dans son casier » (annexes, p.21).

Indisciplines, bagarres, vols, tricheries, etc., ce sont donc autant de phénomènes à prendre en compte, donc des éléments au champ des contraintes qui ne facilitent pas l'activité des enseignants du privé catholique de Kaya, pourtant obligés de conduire les élèves à leur plein succès.

CONCLUSION DU SEPTIÈME CHAPITRE

Ce septième chapitre de notre recherche a permis de faire la synthèse des résultats de l'enquête réalisée auprès des enseignants des écoles primaires catholiques de Kaya. C'est ainsi que nous avons présenté tour à tour le travail de l'enseignant dans la réalité de l'école telle que nous le révèle l'enquête, l'impact de la vie scolaire sur le travail des enseignants, les rapports entretenus d'une part entre les enseignants et la hiérarchie et d'autre part entre les enseignants et les parents d'élèves ; enfin, les contraintes liées au métier des enseignants.

Cette école burkinabè est à situer dans son contexte local, c'est-à-dire qu'elle est d'abord et avant tout l'école de la communauté, donc un lieu de vie, une école incultrée - même si parfois on peut lui reprocher de garder aujourd'hui encore une coloration « néocoloniale¹⁴³ ». Des efforts ont été faits dans l'enseignement du privé catholique pour adapter l'école aux besoins réels des populations et favoriser le développement d'une culture authentique, avec par exemple l'introduction des langues nationales (le Mooré, le Dioula, le Gourmantchéma) comme langues d'enseignement. C'est donc en considérant cette réalité locale, c'est-à-dire, une « école du Peuple » et voulu par le Peuple, qu'on peut aussi mieux comprendre le travail des enseignants.

Plutôt que les instructeurs d'une doctrine, les enseignants du privé catholique sont les principaux et authentiques agents « médiateurs et facilitateurs » de l'éducation, après les apprenants eux-mêmes ; ils sont aussi « l'espoir » du village, des « garants et gardiens du chaudron », des « guides » vers le progrès. La société attend beaucoup d'eux et l'importance qui leur est accordée se laisse percevoir au travers des nombreuses visites des parents d'élèves au moment des cours. Les enseignants au Burkina Faso partagent la vie du village et font partie intégrante de la communauté villageoise.

Ce chapitre a permis aussi d'exposer les nombreuses contraintes liées au travail des enseignants. C'est un travail qualifié de « pénible » et exercé dans des conditions très précaires : retards de versement de salaires, manque notoire d'outils pédagogiques, manque d'infrastructures conséquentes. Tout cela impacte réellement le travail des enseignants.

Ces nombreuses difficultés risquent de compromettre l'engagement des enseignants quelle que soit leur bonne volonté, si la hiérarchie locale ne prend pas en main et au sérieux les difficultés

¹⁴³ Par endroits, on y retrouve les concepts pédagogiques occidentaux, centrés sur l'appropriation des connaissances par l'enfant.

des enseignants, et si elle n'envisage pas des solutions pérennes pour retenir dans la structure ses enseignants. Car l'avenir de l'enseignement catholique au Burkina Faso en dépend largement.

CHAPITRE VIII

ANALYSE DES SAVOIRS D'EXPÉRIENCE ET DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE À PARTIR DES DONNÉES RECUEILLIES

INTRODUCTION AU HUITIÈME CHAPITRE

L'analyse des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle se fera dans ce chapitre sous « l'angle de l'activité » (Clot, Y., 2002). Il s'agit pour nous d'une part, de montrer comment les enseignants du privé catholique de Kaya agissent et s'y prennent *hic et nunc* lorsqu'ils y sont contraints, et d'autre part, de mieux comprendre l'expérience de chacun des acteurs. Nous voulons montrer comment ils agissent dans le présent.

Autrement dit, nous voulons dans ce huitième chapitre, montrer comment les enseignants du privé catholique de Kaya arrivent à « tirer leur épingle du jeu » face aux nombreuses contraintes du milieu, en analysant des récits phares et en engageant les discussions que suscitent ces nombreux discours. Nous cherchons à comprendre ce que cela veut dire, pour un enseignant en zone sahélienne, de faire ce métier. Les enseignants vont-ils se contenter de subir les règles imposées (normes antécédentes) ou vont-ils tenter d'échapper à leur influence ? Ou bien encore, vont-ils essayer de s'approprier ces règles en les « renormalisant » ?

Le récit étant considéré comme un matériau d'analyse des défis quotidiens de l'activité, nous l'étudierons en dégageant d'une part les contraintes et d'autre part, les reprises d'initiatives tirées du travail quotidien et qui apparaissent dans les discours des enseignants.

Nous analyserons ces récits pour comprendre les défis auxquels les enseignants sont confrontés afin de faire ressortir les différentes réponses qu'ils apportent aux situations, puisque l'activité est considérée ici comme le lieu de création des savoirs et de la construction identitaire. Nous considérerons quelques situations extrêmement intéressantes à analyser selon nous, car elles sont très porteuses des valeurs de l'école africaine en générale et de celle du Burkina Faso en particulier.

1. Les visites quotidiennes des parents d'élèves : analyse et éléments d'interprétation

Il s'agit là de montrer comment les enseignants s'y prennent et agissent lorsqu'ils doivent gérer constamment les parents d'élèves qui s'invitent dans leur classe. En effet, nous l'avons dit, l'accueil des parents d'élèves dans la classe n'est pas un fait anecdotique ; il est un bon indicateur de l'insertion même de l'école dans le quartier, c'est-à-dire un indicateur de la relation fondamentale de la coéducation, parents-professeurs, car, en réalité, une espèce d'osmose s'opère entre le quartier et l'école au Burkina Faso.

1.1. Description du champ de contraintes au départ de l'action

Pierre est un jeune instituteur de trente-un (31) ans. Il est titulaire de la classe de CM1 à l'école Caroline de Korsimoro et jouit d'une expérience professionnelle de dix (10) ans. Marié et père de trois enfants, il est aussi l'adjoint de la directrice de son école et est chargé des activités culturelles. Cet établissement qui obtient dans la zone géographique les meilleurs résultats aux examens, connaît une fréquentation et une demande de plus en plus forte.

Comme les autres enseignants, Pierre a l'obligation d'appliquer le programme officiel, et il est sensé l'achever à la fin de l'année scolaire. Il lui revient également de préparer quotidiennement ses cours, de donner des devoirs et d'en assurer la correction, mais aussi de préparer les différentes réunions avec sa directrice.

Cette année scolaire (2017-2018), Pierre a un effectif de soixante-quinze (75) élèves dans sa classe ; selon ses propres termes, il travaille constamment à faire d'eux de futurs leaders de la société. Pour cela, il doit être assidu, appliqué et doit veiller à maintenir une attention vigilante de la part de ses élèves afin qu'ils ne se dispersent pas ou ne se déconcentrent pas.

En sus de ces impératifs, s'impose une situation aussi préoccupante pour Pierre que pour les autres enseignants. Ils doivent, tous les jours, faire face aux visites inopinées de certains parents d'élèves qui se rendent à l'école pour plusieurs raisons : visites de courtoisie, visites pour l'achat de la tenue scolaire, visites pour le règlement des frais de scolarité, visites pour signaler l'absence d'un des leurs... Ces situations contraignantes sont décrites par Pierre et complétées par d'autres enseignants.

Pierre s'explique :

« Le lundi 13 novembre, en voulant entamer rapidement la séance de vocabulaire, j'ai reçu la mère de Farziatou, une élève de ma classe. Elle était venue m'encourager et s'enquérir des nouvelles du travail de son enfant » (annexes, p.2).

Devant ces situations, l'enseignant doit agir et prendre le dessus. Autrement dit, il doit prendre des initiatives et ne pas subir les contraintes.

1.2. Description et analyse d'une prise d'initiative

Les points de vue divergent quant à la gestion des visites des parents d'élèves. En effet, les enseignants sont pris en tenaille entre tenir les élèves concentrés sur l'objectif de la leçon et gérer les nombreuses ruptures occasionnées par les visites inopinées de certains parents d'élève.

Que faut-il privilégier, se demandent certains enseignants ?

Pierre reconnaît que la gestion des parents d'élève n'est pas chose facile. Il est formel lorsqu'il déclare :

« La gestion des visites des parents d'élèves est notre casse-tête quotidien » (annexes, p.77).

Le « casse-tête » qu'évoque Pierre dans cette situation tient à l'impérieuse nécessité de se faire des alliés avec les familles des élèves, particulièrement leurs parents, mais, sans se laisser pourtant envahir. C'est un équilibre difficile à trouver, une énigme à solutionner en permanence, qui oblige Pierre à se creuser les méninges et devant lequel il ne doit ni reculer ni abdiquer.

Comment fait-on quand on est un enseignant et qu'on a un parent d'élève qui vient en pleine séance de cours ? Comment s'y prendre quand des parents d'élèves viennent s'immiscer dans le temps de la classe ?

« Un jour, [dit Pierre], j'étais en pleine explication d'un cours quand un parent d'élève a surgi, souhaitant me parler. [...]. Alors, je lui ai fait signe de la main, lui demandant d'attendre un instant, le temps que je finisse mes explications avant de le recevoir. Ce qu'il a fait » (annexes, p.77).

1.3. L'agir de l'enseignant dans le *hic et nunc*¹⁴⁴

Dans cette situation, nous pouvons envisager plusieurs manières de s'y prendre. L'enseignant Pierre peut se cacher pour éviter de croiser le regard du visiteur. Il peut aussi se rendre visible et rester muet, ou bien parler immédiatement avec le parent d'élève en coupant brutalement ses explications adressées aux enfants. Il existe plusieurs manières de faire « à privilégier », c'est-à-dire plein de possibilités pour se créer pour lui-même de la norme. Pierre décide dans ce cas-là de « faire signe de la main » au parent d'élève pour lui signifier qu'il doit attendre.

L'enseignant sait qu'il a en face de lui des enfants. Il analyse le moment où il est en pleine action (explication d'un cours), où il est en train d'expliquer un sujet précis à ses élèves qui demande une concentration de leur part qu'il serait dommageable d'interrompre.

Pour Pierre, il y a là un débat de normes, parce qu'il est au croisement de plusieurs manières de faire, des manières préférées selon les instances normatives. Il y a d'abord la manière institutionnelle qui veut que le visiteur attende l'heure de la récréation pour rencontrer l'enseignant, car il n'est pas question d'interrompre la classe ; mais, parallèlement, il y a aussi la « manière-de-faire-locale », c'est-à-dire la mesure à trouver du point de vue de la culture africaine qui prône l'hospitalité ; et il y a enfin ses préférences à lui, sa manière de faire privilégiée (celle qu'il adopte d'habitude, héritée de son histoire personnelle) : d'où l'existence d'un débat de normes préalable à l'acte professionnel qui sera posé.

D'une part, l'enseignant doit expliquer quelque chose de complexe à ses élèves ; mais d'autre part, il doit veiller à ne pas s'aliéner la communauté villageoise, en vexant un adulte qui aurait à se plaindre d'un éventuel « mépris » de la part du maître. Alors, comment arrive-t-il à tenir ensemble les deux priorités simultanément ?

Sur le plan institutionnel, la priorité est donnée à la classe ; mais sur le plan local, la priorité est d'abord communautaire. Dans une pareille situation, l'enseignant se trouve partagé.

Quel compromis, quelle réponse, quelle solution va-t-il trouver à ce problème ?

C'est donc à ce moment-là que l'enseignant se retourne et fait un signe au parent d'élève, un « geste amical », pour lui signifier qu'il l'a bien vu ; mais il ne s'interrompt pas de manière à

¹⁴⁴ L'agir de l'enseignant dans le *hic et nunc* est important dans notre étude. Ainsi, nous plaçons dans notre étude l'agir des enseignants dans la conception lavallienne du temps. En effet, pour le philosophe métaphysicien Lavelle (1991,1992), le temps est dans le présent et non pas l'inverse. Le futur et le passé n'exercent une influence sur le présent que s'ils sont présentifiés, c'est-à-dire s'ils ont du sens pour la personne dans le moment présent. Selon lui, la seule finalité prédéterminée est celle choisie par l'individu pour atteindre la réalisation de soi-même.

différer de quelques minutes son entretien avec le parent d'élève en question, parce qu'il ne veut pas que ses élèves se déconcentrent.

« Alors, je lui ai fait signe de la main, lui demandant d'attendre un instant, le temps que je finisse mes explications avant de le recevoir » (annexes, p.77).

Il tient absolument à ce que ses élèves ne le lâchent pas du regard parce qu'il serait obligé de recommencer à zéro si ceux-ci se déconcentraient. Mais en même temps, il ne doit ni offenser ni frustrer le parent d'élève, car il compte aussi beaucoup sur lui dans la collaboration au travail, c'est-à-dire pour la formation collective des enfants. Ce qui explique la complexité de la situation.

Dans le même registre des visites des parents d'élèves, un autre enseignant, Jean-Michel raconte :

« La plupart du temps, si j'aperçois par ma fenêtre les visiteurs qui arrivent, j'essaie de bouger aussi afin qu'ils me voient. S'ils ont affaire à moi, ils me font signe. Et quand je leur demande de patienter, le temps que je finisse une leçon ou une explication déjà entamée, ils comprennent et acceptent » (annexes, p.193).

Une nuance dans la stratégie adoptée ici par cet autre professionnel ; au lieu de se cacher dans un endroit de la classe afin d'éviter que le visiteur ne le voie, il choisit au contraire de se montrer de manière plus évidente dans un angle de la fenêtre afin que le visiteur lui-même en déduise qu'il est très occupé, ce qu'il lui confirme par un signe lui demandant d'attendre.

Une enseignante d'une école rurale Perpétue, voit les choses un peu différemment et s'explique en ces termes :

« Quel que soit le travail que je suis en train de faire, je le suspends sur-le-champ afin de pouvoir écouter ce parent d'élève. Si je le laisse repartir, ce n'est pas sûr qu'il revienne encore à l'école, alors que c'est notre désir de les voir de temps en temps à l'école pour s'enquérir des nouvelles de l'école et du travail de leurs enfants. Quel que soit le motif de la visite, moi, je me tiens disponible pour l'écouter » (annexes, p.101).

Cécile, une autre enseignante, gère elle aussi, différemment les situations de ce type. Elle distingue « *visites de courtoisies* » et visites qu'elle qualifie de « *problèmes sérieux* ». Ainsi donc, suivant le motif, elle s'y prendra autrement :

« En général, (dit-elle), quand c'est une visite de courtoisie, je ne reste pas longtemps dehors avec le parent d'élève. Le plus souvent, je reste avec lui pour une durée de 5 à 10 mn. Mais quand c'est un problème sérieux qui mérite qu'on prenne plus de temps, j'essaie de le faire

savoir et j'invite le parent d'élève à revenir un autre moment où nous pourrons prendre plus de temps pour échanger » (annexes, p.153).

La gestion des situations professionnelles diffère par conséquent d'un enseignant à un autre. Dans la deuxième situation précisément, on pourrait dire que l'enseignante Cécile ne se contente pas d'être courtoise vis-à-vis du visiteur du jour, mais essaie en plus de « former » les parents d'élèves. Elle les incite à hiérarchiser les raisons que l'on peut avoir de déranger l'enseignant. En effet, dans un premier temps, elle accorde quelques minutes sans le faire attendre ; c'est le temps pour elle d'aborder avec le parent d'élève le sujet de sa visite, tout en le rassurant sur sa disponibilité à son égard. Mais aussi, cela lui permet de transformer la rencontre en une sorte de co-évaluation avec le visiteur : s'agit-il d'un « problème sérieux » comme elle le qualifie ? Dans ce cas-là, elle tente de trouver un accord sur un autre moment ou sur une autre date afin de discuter plus longuement et éclaircir ou dénouer la situation.

1.4. Repérage d'indices de savoirs d'expérience et d'identité professionnelle

Après avoir décrit un champ de contraintes ainsi que des prises d'initiatives dans les différentes situations, nous essayerons maintenant de discuter quelques points afin de comprendre ce qui relève du savoir d'expérience et ce qui favorise la construction identitaire chez les enseignants du privé catholique.

Rappelons comment nous analysons le comportement du professionnel. Confronté à un champ de contraintes, il va devoir prendre en compte les différentes manières de faire « privilégiées » par différentes instances concernées (ici : l'institution ; la tradition ; le collectif des pairs : l'histoire personnelle). Ce sont autant de « normes » qui sont les exigences préalables à l'action à préférer selon ces instances, et qui ne vont pas toutes dans le même sens. Elles sont même, pour celui qui s'apprête à agir, en conflit d'influences. Elles provoquent un « débat de normes » au plus intime de l'agir du professionnel. Celui-ci, au moment de poser un acte, va devoir trancher car il ne peut pas adopter plusieurs manières de faire simultanément. Il va « renormaliser » (selon le terme proposé par Yves Schwartz, 2000). Cela veut dire : réinterpréter l'exigence préalable en fonction de l'actualité, ici et maintenant.

Des deux exemples sus-cités (Pierre et Jean Michel), il apparaît clairement que la réponse que chacun d'eux apporte va dire quelque chose de ce qui « fait norme » pour lui. Devant des situations qui offrent virtuellement moult réponses, les enseignants vont chacun s'approprier une manière de faire. Pour cela, ils se doivent d'analyser rapidement leurs choix et d'arbitrer

ensuite : c'est-à-dire de trancher en fonction du contexte scolaire et des réalités relationnelles telles qu'elles sont vécues dans le village.

Cette disposition « *à agir dans une famille de situations* » est qualifiée de « *compétence* » selon l'expression même de G. Le Boterf (2002). Car, selon lui, la compétence dans l'exécution des tâches et l'encadrement de celles-ci, consiste en une adaptation optimale des manières d'agir, de réagir aux particularités de la situation (voir aussi Durrive, L., 2015, p.21). C'est ce que tentent de faire les enseignants Pierre et Jean Michel dans les situations décrites plus haut.

Nous pouvons en outre dire que, devant une situation de contrainte, l'enseignant sait que telle cause produit tel effet, c'est-à-dire qu'il entrevoit ce qu'il faut faire pour gérer la visite d'un parent d'élève de manière à ne pas le vexer, mais il décide toutefois de le faire attendre.

L'enjeu est ici de ne pas s'aliéner la communauté villageoise à laquelle l'école est intimement liée. Ainsi, la diplomatie et le « dire à bon escient » sont ici des savoir-faire précieux dans le système relationnel.

Reprendons le cas de Pierre, cité plus haut. D'un signe de la main, il fait patienter le visiteur. Où se trouve ici le savoir d'expérience ? C'est la relation qu'il établit entre plusieurs éléments de la réalité du moment qu'il vit : arrivée d'un adulte ; complexité de la leçon ; capacité d'attention fragile dans l'auditoire ; impératif de ménager la communauté villageoise... Le savoir d'expérience, c'est donc sa manière à lui de gérer cette situation.

En outre, Pierre porte en lui une identité qui est celle « d'un enseignant du privé catholique », et, de surcroît, d'un enseignant dans un village africain. Il se doit de faire communauté avec l'ensemble de la population villageoise, car son engagement dans l'institution scolaire est vécu comme un engagement communautaire. Il a parfaitement conscience qu'il est dans un milieu humain dans lequel l'école n'est pas une sorte de citadelle, mais elle est plutôt une espèce « d'agora¹⁴⁵ » où l'on peut venir discuter ; même si l'école reste avant tout, un lieu dédié à la transmission des savoirs.

C'est tout cela qui constitue son identité (donc ses valeurs) et il la gère de cette façon, c'est-à-dire par des manières de faire qui lui sont propres (des « normes », supportées par des valeurs), des manières de faire professionnelles qui tiennent compte de certaines réalités locales et de certaines valeurs traditionnelles du milieu.

¹⁴⁵ Une agora en version africaine où toutes les générations peuvent trouver leur place.

L'enseignant sait en effet que l'école burkinabè n'est pas seulement un lieu d'apprentissage ; elle est davantage que cela : un lieu de vie, l'Ecole du Peuple¹⁴⁶. Elle est une communauté solidaire, une communauté qui ne se définit pas spécifiquement par l'apprentissage mais qui l'inclut. C'est une école inculturée où, comme dans la société traditionnelle, les enfants apprennent avec tout le monde : le maître, les parents, les adultes.

L'école d'Afrique en général et celle burkinabè en particulier s'insèrent dans un contexte culturel assez bien défini « où le village constitue une véritable communauté spirituelle, où l'ensemble formé par les institutions, les croyances, les usages et les techniques assure la cohésion et l'équilibre moral et social du groupe », comme le reconnaît P. Erny (1972, p.27).

Devant l'impossibilité pour beaucoup d'enseignants de cadrer certains parents d'élèves qui ne respectent pas l'horaire des visites de classe, Cécile se justifie :

« Pour les parents d'élèves qui viennent nous visiter, c'est peine perdue qu'on leur dise de venir à la récréation, parce que ce sont des paysans et qu'ils ne comprennent pas toujours » (annexes, p.153).

En effet, Cécile sait qu'elle a affaire à des paysans. Ne nous y trompons pas : l'enseignante ne manifeste pas une sorte de mépris en disant que certains parents d'élèves ne comprennent pas ces questions d'horaire. D'un point de vue sociologique, cette assertion montre plutôt qu'on est en zone rurale et que là, fondamentalement, il existe un autre rapport au temps. Les comportements horaires de l'institution scolaire sont étrangers au milieu de vie rural en Afrique. Toutefois cela n'empêche pas qu'il y a aussi une division sociale du travail et que les gens font dans leur tête la différence entre le commerçant, le fonctionnaire, le paysan, le politique, l'ecclésiastique... bref, une catégorisation des personnes.

Par exemple, le temps de l'école n'est pas le temps du parent d'élève, qui, de retour du marché, peut juger nécessaire de s'arrêter à l'école, parce que c'est précisément à ce moment-là qu'il est libre.

En plus de ces considérations, il y a les valeurs fondamentales du « *vivre-ensemble*¹⁴⁷ », celles de la communauté qu'il ne faut pas ignorer. Le souci de préserver le « *vivre-ensemble* » prime sur tout. La tendance à valoriser la cohésion, la solidarité et la primauté du groupe demeure une réalité incontournable en Afrique.

¹⁴⁶ Nous entendons par Ecole du Peuple, celle qui est ouverte à toutes les couches de la société.

¹⁴⁷ Selon Yves Schwartz (2009, p.2), au cœur des débats sur l'activité de travail « agissent en nous des valeurs sans dimension, non comptables, plus ou moins préoccupées de ce qu'on appelle le *vivre-ensemble* ».

Ceci oblige certains enseignants à mobiliser leurs outils d'interprétation de la situation à savoir: des valeurs et des savoirs. C'est le cas de l'enseignante Brigitte par exemple.

Dans la société où elle vit, renvoyer un parent d'élève quel que soit le motif de sa visite est mal vu et peut entraver le vivre-ensemble. Le vivre-ensemble est une valeur importante qui passe avant toute chose. N'oublions pas que dans la société traditionnelle, c'est le ciment de la vie communautaire que l'on cherche à tout prix à préserver, car c'est le meilleur rempart face à l'adversité, face à l'incertitude de l'avenir et face à la dureté des épreuves de l'existence.

Le vivre-ensemble est une valeur à transmettre en priorité à l'école, car il permet aux enseignants et aux parents d'élèves de sensibiliser les jeunes générations à la nécessité de vivre en équilibre harmonieux et d'instaurer une certaine convivialité.

Voilà ce qui justifie la réaction de Brigitte :

« Il y a des visites de certains parents d'élèves qui nous perturbent. Mais, comme on est « Africains », on essaie de gérer. En tant qu'Africains, c'est difficile de repousser un parent d'élève. Dans notre morale, il est difficile de dire à un parent d'élève : « rentre chez toi et reviens à telle heure ». Beaucoup de parents ne peuvent pas comprendre cela. Les « lettrés » comprennent ; mais pour les « non-lettres », c'est difficile de leur faire comprendre. Ils te traiteront en retour « d'impolie ». Du coup, au nom du bien vivre-ensemble, j'essaie moi, d'être compréhensive » (annexes, p.167).

Devant cette façon de voir les choses, Robert, un autre enseignant se range à l'avis de Brigitte. C'est pourquoi il affirme :

« Dans nos écoles, on ne peut rien prévoir. [...] Ici dans les villages, les gens sont attentifs à la façon dont ils sont accueillis. Quand un parent d'élève se sent bien accueilli, il reviendra si vous le convoquez à une réunion. Mais, s'il se sent refoulé, il ne mettra plus jamais les pieds à l'école. Et c'est ce que nous voulons éviter, lorsque nous sommes obligés de suspendre les cours pour les accueillir » (annexes, pp.114-115).

En effet, la *Tradition*¹⁴⁸ est très ancrée même dans le milieu scolaire. Donner la priorité au visiteur plutôt qu'à ce qu'on est en train de faire : cette réminiscence traditionnelle est très forte dans la relation enseignants-parents d'élèves en Afrique et particulièrement au Burkina Faso. C'est une des données qui ressort de manière récurrente dans nos enquêtes. Les professionnels font tout pour éviter ce qu'ils qualifient de « frustrations » chez les adultes qui les entourent,

¹⁴⁸ La Tradition selon Mungala, D.S. est « un ensemble d'idées, de doctrines, de mœurs, de pratiques, de connaissances, de techniques, d'habitudes et d'attitudes transmis de génération à génération aux membres d'une communauté humaine ». In L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales. Ethiopiques 29. Revue socialiste de culture négro-africaine. 1982. Article publié sur <http://ethiopiques.refer.sn>

car, ils sont conscients que c'est ensemble qu'ils pourront définir les voies et moyens pour aider les élèves à avancer sur le chemin de la réussite. Cette attitude est l'expression même d'un certain respect dû aux aînés¹⁴⁹ dans la société africaine, des aînés auxquels les enseignants portent beaucoup de considération.

De ce fait, R. Pazzi (1976), n'a-t-il pas raison lorsqu'il écrit que « le respect des personnes [en Afrique] est la Vertu essentielle sur laquelle repose le fondement de la société » (p.262) ? Au Burkina Faso, l'éducation en particulier participe du sacré. La vieillesse est perçue comme une valeur positive, une marche tendue vers un plus-être.

L'enseignant Bertin abonde dans ce sens lorsqu'il fait remarquer :

« En milieu rural, refouler un parent d'élève soi-disant que ce n'est pas l'heure de la visite, c'est lui manquer de respect ; c'est l'offenser. Nous essayons au maximum de garder de bons rapports avec les parents d'élèves qui sont nos premiers partenaires. Il est toujours bon quelle que soit la situation de les accueillir, quitte à jongler après pour rattraper le temps perdu » (annexes, p.132).

Les rapports sociaux dans les milieux traditionnels africains sont ici prédominants et les relations interpersonnelles sont faites d'un permanent échange de marques de respect. La relation enseignants-parents d'élèves est construite sur la base de la confiance et du respect mutuel et « chacun cherche toujours et sans mauvaise foi à être celui qui fait montrer de plus de respect » constate J. Aglo (2002).

Dans la tradition, l'enfant confié [au maître] l'est entièrement, sans esprit de contrôle, car la confiance familiale est à ce prix. Il n'empêche que les enseignants sont bien conscients que les visites des personnes extérieures pendant les heures de cours les retardent dans leur progression et perturbent la concentration de leurs élèves.

Mais, ils savent aussi que renvoyer un parent d'élève parce qu'il n'est pas là au bon moment, c'est aussi faire une violence à la Tradition, car, selon la Tradition, la personne est « sacrée ». De ce fait, le visiteur qui vient à l'école pour voir ce qui se passe, quel que soit le moment, prend le pas sur tout et « *il faut* » (c'est la norme, la manière à privilégier) tout lâcher et se mettre à sa disposition.

¹⁴⁹ Vu l'âge des enseignants du privé catholique, on peut considérer que les parents d'élèves sont pour la plupart considérés comme des aînés pour eux.

En outre, les enseignants savent qu'ils ont besoin des parents d'élèves (et vice-versa) pour la *formation collective*¹⁵⁰ surtout quand il s'agit de l'école du village qui est une autre réalité : les gens viennent et repartent quand ils veulent, car l'école appartient à la vie communautaire ; elle est une sorte de communauté, l'épicentre de la communauté et même un lieu de promotion du village, un lieu où éducation traditionnelle¹⁵¹ et enseignement scolaire coexistent et parfois, se mêlent.

De notre point de vue, les parents d'élèves jouent un rôle de co-responsabilité éducative ; ils sont des partenaires et ont leur place dans l'éducation et la formation de leurs enfants. Chaque visite à l'école, bien qu'inopinée, est considérée comme un moment propice pour établir des relations de confiance incontournables et indispensables à la formation collective. C'est la raison pour laquelle les enseignants refusent de refouler un parent d'élève même si celui-ci vient à l'école à une heure indue (=savoir agir).

2. Analyse et interprétation d'un deuxième exemple : l'histoire du pull

2.1. Description du champ de contraintes (départ de l'action)

Cécile est une enseignante à l'école Notre-Dame. Elle est titulaire de la classe de CE1. Bien intégrée dans un établissement en milieu urbain, elle exerce depuis dix (10) ans et travaille en bonne intelligence avec plusieurs collègues. Mariée, elle est mère de trois enfants. Comme les autres collègues, Cécile est confrontée aux problèmes d'effectifs, d'absentéisme et de désintérêt aux études de certains de ces élèves. Sa classe a un effectif total de 80 élèves. La majeure partie de ces élèves vient de familles pauvres. Les élèves sont assis à 3 voire 4 sur chaque table-banc (prévus pour deux) et elle dit avoir occupé tout l'espace de la salle de classe. Du coup, il n'y a plus de couloir dans lequel elle peut circuler. Pour évaluer ses élèves, elle scinde le groupe en deux afin d'éviter que ces derniers ne s'adonnent à la tricherie. Cécile est confrontée à un autre problème : la question de l'hygiène de certains élèves. Ce jour-là, elle entre dans la classe et fait le constat suivant :

¹⁵⁰ Dans l'éducation africaine, l'enfant est considéré comme « un bien commun ». De ce fait il est soumis à l'action éducative de tous c'est-à-dire du maître, des parents, de toute la communauté adulte éducative. L'enfant peut être envoyé, conseillé, corrigé ou puni par n'importe quel adulte du village.

¹⁵¹ Par le terme « éducation traditionnelle », nous désignons celle qui prend en compte la richesse profonde du milieu africain. Cette éducation-là se fait généralement par la parole qu'accompagnent l'observation et l'imitation, l'art et le jeu, la musique et la danse.

« J'ai remarqué qu'un élève avait laissé traîner par terre son pull à tel point qu'il est devenu très sale. Je l'ai appelé à l'écart et demandé qu'il le lave dès qu'il sera de retour le soir à la maison et de me le rapporter le lendemain, que je voie. Ce fut chose faite. Ce n'est pas la première fois que je le vois sale. Il en a l'habitude. Le lendemain, sa maman m'a téléphoné pour me féliciter. Quand je m'aperçois qu'un parent coopère à l'éducation de son enfant, je m'investis ; mais quand c'est le contraire, je me retire aussi » (annexes, pp.153-154).

2.2. La phase de mise en cohérence

Il s'agit d'abord d'essayer de situer les choses les unes par rapport aux autres et toutes par rapport à la personne qui agit (l'enseignant) comme le dit G. Canguilhem. En effet, pour pouvoir intervenir dans ce cas-ci, l'enseignante a besoin de trouver une cohérence dans la situation qu'elle est en train de vivre. Pour cela, elle situe d'abord les choses entre elles et ensuite, toutes par rapport à elle-même. Parce que l'être humain, ici l'enseignante, contrairement à la machine, revendique sa centralité en situation.

Cécile a une certaine pratique de routine. Lorsqu'elle arrive tôt le matin à l'école aux environs de 7h, avant de rentrer dans sa classe, elle fait le tour des classes pour dire « bonjour » à ses collègues et aussi, prendre des nouvelles des uns et des autres. S'il y a un parent d'élève, elle le reçoit ou l'invite à revenir à un autre moment, selon qu'elle est occupée ou non ou si elle doit répondre à une urgence.

Une fois dans sa classe, l'enseignante vérifie la présence des élèves, relève les absences et observe (repère) les humeurs de ces élèves.

« Quand je vois un enfant en difficulté, je suis profondément touchée. Dans ma classe, je reconnaissais les enfants qui sont en difficulté. Ils sont pour la plupart mécontents, jamais gais, portant les mêmes habits... Je supporte très mal qu'un enfant n'ait pas à manger, [fait-elle remarquer] » (annexes, p.154).

Ce jour-là, l'enseignante Cécile repère tout de suite parmi ses 80 élèves, l'un d'entre eux qui se distingue par son vêtement crasseux, un tricot qui a semble-t-il traîné par terre. La professionnelle met en relation les éléments de l'environnement : ici, un enfant supposé avoir une tenue adaptée à l'école et puis la réalité, un pull qui donne à l'enfant une allure « clochardisée ». Va-t-elle passer outre, regarder ailleurs ? Elle pourrait ne pas se sentir concernée puisque son travail est de transmettre les connaissances, non pas a priori de veiller à l'hygiène des enfants. Or, non : l'enseignante a le sentiment qu'elle a une responsabilité à assumer dans un cas comme celui-là. Non seulement elle met en relation des faits entre eux, mais elle met les éléments de la réalité en relation avec elle-même, parce qu'elle se place « au

centre » de la situation. L'enseignante est ici au centre de la scène et veut être « pilote » de sa vie, c'est-à-dire qu'elle organisera son environnement comme si elle était au centre, en accordant de l'importance aux choses selon son point de vue. Ce qui fait dire au philosophe G. Canguilhem (1998, p.147) que, « *vivre, c'est rayonner* ».

Il y a dans sa classe, selon son évaluation, un enfant qui a une allure dégradante pour lui-même, pour sa dignité. Elle refuse cette honte à la fois pour lui, pour les autres et pour elle-même. Elle décide de le convoquer pour lui intimer l'ordre de laver son pull une fois de retour chez lui en famille.

Le fait de prendre l'enfant à part, c'est une manière de s'y prendre soutenue par une valeur. Car l'interpeller publiquement aurait probablement provoqué les railleries de ses camarades. C'est un savoir d'expérience du côté de l'enseignante Cécile, car pour elle l'humiliation n'est pas ce qui encourage à défendre une image positive de soi. C'est tout le contraire : l'enfant moqué aurait été incité à se négliger encore davantage.

L'enseignante insiste alors auprès de cet élève pour que le lendemain, le pull lui soit présenté une fois lavé. Et effectivement elle constatera avec satisfaction *de visu* que l'élève a obéi à son ordre.

2.3. Ce que l'enseignante doit prendre en compte

Avant donc d'envisager toutes les réponses possibles à cette situation, Cécile évalue ce qui se passe, ce qui fait contrainte, c'est-à-dire ce qu'elle doit prendre en compte. Que doit-elle considérer ou laisser de côté ? Quelles réponses possibles envisager ?

Elle réfléchit : lui avait-t-elle déjà fait la remarque ? L'avait-elle déjà menacé de sanction s'il revenait à l'école avec un pull sale ? Ou bien, s'est-elle jusqu'ici contentée de l'observer sans chercher à lui faire prendre conscience de la nécessité d'être propre ? Avait-elle déjà envisagé d'en parler à ses parents, car semble-t-il, ce n'était pas la première fois ? Pourquoi ce jour-là, se sent-elle particulièrement concernée par le cas de cet élève ? Ces questions-là ou bien d'autres encore vont précéder l'arbitrage, vont faire débat dans l'intime du professionnel avant qu'il ne tranche et pose un acte.

2.4. Description et analyse d'une prise d'initiative

En décidant de renvoyer l'élève avec la consigne de laver son tricot, lui-même et dès la soirée, l'enseignante pose un acte fort. Il y a là une histoire ; ce que Y. Schwartz (2000) appelle des « *enchâssements de débats de normes* » (p.646).

Autrement dit, dans ce cas-là, il y a une histoire dans l'histoire parce qu'il existe un précédent. En effet, l'enseignante l'affirme plus loin dans son récit : « *ce n'est pas la première fois que je le vois sale. Il en a l'habitude* ». A ce moment-là, la professionnelle a choisi « *sa manière de faire* » en évaluant la situation et en s'évaluant elle-même. Elle va faire ce qu'elle n'avait pas fait jusque-là, elle va placer la priorité sur le changement vis-à-vis de la conduite de cet enfant.

Comme toujours dans l'activité humaine, il existe plusieurs manières de faire possibles ; donc, un débat de normes. Ne rien dire à l'enfant en faisant comme si de rien n'était. Ou bien le mettre hors de la classe parce qu'il est sale et que l'odeur de son habit peut déranger ses camarades... ou encore, faire appel à ses parents par exemple.

Partant de ces considérations, nous pouvons émettre plusieurs hypothèses pour tenter de cerner les raisons d'agir de la professionnelle :

2.4.1. Hypothèse 1 : l'enseignante a agi ainsi au nom de certaines valeurs qu'elle défend

Nous pouvons émettre une première hypothèse et dire que l'enseignante Cécile, en agissant ainsi, ne s'est pas contentée de faire un simple constat d'un problème au sujet de l'hygiène. Peut-être a-t-elle remarqué qu'aucun enfant qui voulait s'asseoir à côté de cet « élève sale », à cause de l'odeur.

De ce fait, si elle prend un tel risque, c'est parce que dans cette situation précise, l'enseignante voit un certain nombre de valeurs en jeu : l'intérêt immédiat de l'élève lui-même ; l'intérêt immédiat de l'ensemble de la classe ou encore l'objectif éducatif sur le plus long terme. L'enseignante se trouve confrontée à un débat de normes. Au nom de quoi a-t-elle choisi d'agir ainsi ?

On peut penser qu'à un certain moment, l'enseignante a agi avec un cœur maternel. Elle s'est comportée comme si elle était la mère de cet enfant. Bien sûr, on peut objecter que c'est un débordement de son rôle en tant qu'institutrice, c'est même outrepasser son rôle ; mais cela relève aussi d'une identité qu'elle se donne professionnellement, comme elle le clame :

« Mam pa get m meng wala karensaamb bal ye. Mam yaa karensamba, la sén yiida, mam yaa gû-guunda, kamba ma¹⁵² » (annexes, p.292).

Dans ce cas précis, l'identité apparaît comme ce qu'il y a de commun avec les autres professionnels, c'est-à-dire la communauté professionnelle, les collègues, mais aussi ce qui les distingue eux-mêmes des autres, c'est-à-dire leur identité propre. On peut donc dire qu'il y a là une part très personnelle de son attitude dans ce qu'elle enseigne et dans ce qu'elle fait. Plus exactement, il s'agit du style propre de l'enseignante pour agir, sa manière de faire dans la perspective africaine de l'éducation, où l'enseignante est considérée à la fois comme institutrice, c'est-à-dire celle qui instruit et dispense le savoir à ses élèves, mais aussi comme « la mère » relais qui veille sur le bien-être de chacun d'eux pendant la journée à l'école. Autrement dit, c'est quelque chose qui la caractérise, qui relève de sa personnalité, sa manière très personnelle d'agir devant une situation précise.

L'enseignante revendique d'ailleurs cette identité (caractéristique) lorsqu'elle fait une différence entre « nous les enseignants catholiques » et les autres, c'est-à-dire les « enseignants de la fonction publique ». En effet, l'enseignant du privé catholique se définit et est défini [parce que le regard des autres est aussi structurant] comme « *engagé, responsable, rigoureux, organisé, consciencieux et travailleur* ».

« La différence [avec les enseignants du public] se situe d'abord au niveau du travail. Au niveau du travail à l'école, c'est la rigueur dans le travail. Beaucoup (d'enseignants) disent qu'ils n'aiment pas l'enseignement catholique, parce que nous travaillons de façon rigoureuse » (annexes, p.268).

Cela se traduit par les efforts constants déployés par l'enseignant du privé catholique devant les montagnes d'obstacles qu'il doit surmonter, non sans difficulté, mais qu'il entreprend malgré tout ; cela se traduit surtout par les bons résultats scolaires engrangés chaque année et qui attirent des milliers de parents d'élèves ayant choisi de fréquenter ces écoles.

Par ailleurs, l'enseignant catholique insiste sur la nécessité d'enseigner par « *amour du métier* » ou par « *vocation* ». Il se caractérise lui-même comme « *passionné* », « *humaniste* » et « *se sent utile* », préoccupé avant tout par le bien des élèves.

« La différence, c'est l'amour qu'on a pour son travail, pour ses élèves et cet amour est guidé aussi par ma foi. [...] Quand j'ai intégré l'enseignement catholique, j'étais si jeune. C'est parti d'un constat mais aussi parce que j'étais animé par le désir d'enseigner et de

¹⁵² Traduction : « Je ne me considère pas comme une simple institutrice. Je suis enseignante, mais surtout éducatrice et la mère des élèves ».

transmettre. J'ai toujours eu l'envie d'enseigner et j'ai fait le concours des enseignants du primaire. Pour moi, je peux dire que c'est vraiment une vocation [...] ; ce qui me retient, c'est le fait de pouvoir être utile, de pouvoir servir et d'amener l'élève à devenir « quelqu'un » (annexes, pp. 271-272).

La définition de soi comme personne singulière et le regard d'autrui est d'ailleurs l'une des questions soulevées par Paul Ricœur¹⁵³ (1950) lorsqu'il pose cette interrogation fondamentale de l'identité personnelle du sujet, du « Soi-même comme un autre »¹⁵⁴. D'où la question : *qui est l'enseignant du privé catholique et comment s'identifie-t-il ?*

Le sentiment « d'être », la perception de « soi » sont fortement soulignés dans les discours des enseignants burkinabè. Il y a aussi l'emploi des pronoms personnels « *nous* » et « *je* » lorsqu'il s'agit de parler des enseignants du privé catholique. Les enseignants en effet, s'efforcent d'employer le « *nous* » avant de se démarquer par le « *je* ».

Cela signifie d'abord que le professionnel s'inscrit dans un groupe, une communauté professionnelle : ici, la communauté des enseignants du privé catholique. Ensuite, l'emploi du « *je* » signifie que l'enseignant revendique aussi sa propre centralité, sa singularité, sa vision personnelle pour orienter sa vie et ses choix. Il refuse d'être noyé dans le groupe ou de se fondre anonymement parmi les autres professionnels, parce qu'il a son propre style. Il est à la fois l'« *idem* » et l' « *ipse* », c'est-à-dire l'image stable et bien reconnue du maître et puis l'autre, le différent, selon l'expression de P. Ricœur¹⁵⁵, parce qu'il n'y a pas d'identification unique. Autrement dit, l'enseignant est à la fois un être social et en même temps un être singulier (Schwartz, Y. et Durrive, L., 2003). Il est social parce qu'il revendique de faire partie d'une communauté de métier, les enseignants du primaire privé catholique burkinabè, mais il est singulier, parce qu'il a une histoire propre et revendique d'avoir aussi un style propre.

Lorsque l'enseignant Pierre affirme :

« On me dit de suivre le programme comme ça, mais moi je fais autrement ; j'ai mes manières de faire qui ne sont pas forcément contenues dans les livres ou enseignées de manière classique » (annexes, pp. 79-80).

¹⁵³ On sait que le soi, pour Ricœur, est ce qui répond à la question « qui ? ». Autrement dit, selon Ricœur, le sujet a en tant que tel une identité personnelle qui peut être décrite de différentes manières : une identité *ipse*, une identité *idem* et une identité narrative.

¹⁵⁴ Ricœur, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. Le Seuil, Paris : 138 note 1.

¹⁵⁵ L'identité *idem* d'un être est son identité substantielle qui ignore le changement et repose sur le caractère du sujet. L'identité *ipse* elle, implique la mutation dans la cohésion de vie, selon P. Ricoeur. In *Temps et récit*. T.3, (1985). Le Seuil, Paris : 443.

« *Moi, je fais autrement* », c'est *l'ipse*. Cela veut dire que l'enseignant revendique au nom de son histoire personnelle, de son expérience, de son vécu et de ses valeurs, sa singularité et il tranche dans ce sens-là. Le moment de trancher, c'est le moment où l'enseignant va s'affirmer.

2.4.2. Hypothèse 2 : l'enseignante a choisi cette solution pour prévenir toute exclusion

Quant au récit du pull, on peut émettre une deuxième hypothèse en disant que si l'enseignante a choisi d'agir de telle façon, c'est peut-être au nom de la prévention de l'exclusion de cet élève.

En effet, un élève sale, c'est un élève que personne ne veut s'approcher ; c'est un élève qui risque d'être stigmatisé, de vivre dans une solitude qui peut le conduire progressivement à l'exclusion.

“[...] biiga sâ n yaa rêngdo, a wat n pa paam zoa ye. Karen dooga pûga, a kô tol n paam zoa ye” (annexes, p.292).

Ce qui se traduit ainsi:

“[...] un enfant sale, est souvent rejeté par ses propres camarades. Cet enfant ne peut jamais avoir d'amis. Du coup, il vivra dans la solitude » explique-t-elle.

Mais, il n'y a pas que la situation de solitude qui est préoccupante. L'enseignante avance d'autres raisons :

“A sâ n yi bâada, a na n « manka » ekola. A sâ n yaol n “mank” ekola, a pa sôngd maam ye. Yaa rê fâa n kit ti m pa basdba” (annexes, p.292).

Ce qui se traduit ainsi:

“Un enfant sale, c'est un potentiel malade. S'il tombe malade, il manquera les cours et accusera un retard et cela ne m'arrange pas du tout. C'est la raison pour laquelle je m'occupe aussi de leur bien-être. »

Puis, elle donne un exemple concret :

“Mam sâ n dik makre, biiga a ye n dag n be ka n da tar dasênpuiga (teigne). Ned ba a ye da pa rat n pêne ga ye. A ra yaa yembre wakat fâa. Donc, yaa maam a karen ssamba n na wilga a karen bi taase, ta a bâaga, a pa ra daagê ye. N paasde, mam na n wilgalame, ta mao n yi yilgemde. Yaa n sê na n yi wilgemde, laa bâaga na n sè. Kamba ne taab pa basd taab ye. B welegda taaba” (annexes, p.292).

Ce qui se traduit ainsi:

« Prenons un exemple : il y avait un élève dans ma classe qui avait la teigne sur sa tête. Personne ne voulait s'approcher de lui. Il était toujours seul. J'étais obligée de faire savoir à ses camarades que sa teigne n'était pas contagieuse ; puis j'ai invité cet élève à faire des efforts pour être plus propre. C'est en étant plus propre qu'il pourra soigner sa teigne ».

2.4.3. Hypothèse 3 : l'enseignante a agi au nom du pari de l'éducabilité

Si l'enseignante a également agi ainsi, nous pouvons encore émettre l'hypothèse selon laquelle elle a fait un pari au nom de *l'éducabilité*¹⁵⁶. C'est donc au nom d'un pari sur l'humain défendu par Ph. Meirieu (2008).

En effet, l'enseignante a compris que l'élève, bien que sale, est toujours capable, éducable et qu'il peut faire des progrès. De ce fait, elle ne peut pas et ne veut pas enfermer son élève dans une certaine catégorie en le condamnant sur son passé et son présent. Elle laisse ouverte la possibilité d'un changement à venir, d'une prise de conscience que seul l'être humain est capable d'opérer. Elle s'engage dans cette perspective et fait le pari d'accompagner l'élève parce qu'elle a la certitude qu'il est capable d'apprendre et de grandir. L'enseignante croit offrir à l'élève, même s'il est aujourd'hui en difficulté, les moyens de surmonter lui-même ses problèmes, de se dépasser, de se réaliser et de trouver finalement sa place au sein de sa classe.

L'enseignante a en outre cette conviction que, voir et ne pas réagir, c'est laisser l'élève s'abîmer dans sa propre situation et abîmer les gens qui sont autour de lui. C'est pourquoi elle refuse d'abandonner, de se résigner.

A partir de là, nous pouvons penser qu'il s'agit pour l'enseignante, de tout faire pour que « *l'autre* » puisse s'accomplir, pour que son élève réussisse. En s'obstinant ainsi et en prenant cette disposition, elle est prête à admettre que l'élève peut aussi ne pas lui obéir. Elle prend un risque, celui d'échouer, dans le seul but que l'élève comprenne et apprenne qu'être sale, négliger sa propre personne peut contribuer à l'isoler et à diminuer ses chances de réussite.

¹⁵⁶ C'est le principe « logique » de toute activité éducative qui postule que les êtres que l'on éduque soient éducables. Il est aussi un principe heuristique qui interdit à l'éducateur d'attribuer systématiquement ses échecs à des causes sur lesquelles il n'a pas pouvoir d'intervention et d'engager la recherche obstinée de nouvelles médiations.

2.5. Considérations sur les savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle

2.5.1. Repérage de marqueurs de savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle

L'exemple du pull sale nous permet de tirer une première conclusion sur les savoirs d'expérience. Au préalable, posons-nous une question : peut-on vraiment parler à ce stade-là de « savoir » au regard de l'acte posé par l'enseignante Cécile ?

Effectivement, nous considérons que l'on peut parler de « savoir » lorsque l'on a tiré une leçon d'un fait ou d'une situation bien déterminée. Dans la scène racontée par l'enseignante, on voit bien, que celle-ci n'a pas juste constaté qu'un élève de sa classe avait un pull sale ; elle a apprécié la situation en fonction d'une histoire récente, car elle l'a vu à plusieurs reprises avec l'habit sale et, cette fois-ci, elle a décidé de poser un acte fort, aller au-delà des remarques à l'élève. Elle prend « les grands moyens » puisqu'elle prend ici un risque. Risque d'encourir un reproche de la part des parents de cet élève, risque aussi de les vexer, risque de les voir venir à l'école en colère, mais aussi risque que l'élève lui désobéisse et que son autorité en souffre... Mais en dépit de tout cela, l'enseignante s'assume et exige que le linge soit lavé le soir même, au retour à la maison et qu'il y ait une preuve, qu'il soit ramené propre le lendemain pour qu'elle puisse constater le résultat.

A ce niveau, nous pouvons dire que la professionnelle a non seulement posé un acte, mais encore, qu'elle a assumé la conséquence de l'acte, parce que l'acte ne consiste pas seulement à provoquer quelque chose, il consiste aussi à affronter l'effet que cela peut faire. L'acte oblige à trancher : c'est donc une prise de risque. Mais, en agissant ainsi, l'enseignante se sent concernée ; ainsi, elle renormalise, parce qu'il y a donc ici, dans cette situation, des normes qu'elle a mises en débat. Il y a dans ce cas présent, plusieurs manières de s'y prendre et elle les a mis en débat. Le compromis ici, c'est la renormalisation. Il n'est pas toujours le même, parce qu'il est non seulement lié aux circonstances du jour, mais aussi conjugué avec ce que l'on estime devoir faire.

En résumé, nous pouvons dire que ce qui va faire « savoir d'expérience » pour cette enseignante, c'est l'acte qu'elle pose (exiger que l'élève lave son pull) inscrit dans une histoire, avec ses origines, ses conséquences et ses effets.

A propos des effets : quelle a été la réaction de l'élève lorsque celui-ci s'est vu obligé de laver son pull sale ? De plus, quelle a été la réaction de sa mère ?

L'enseignante affirme que le lendemain, elle a reçu un coup de fil de la part de la maman de l'élève pour la féliciter de l'acte qu'elle a posé. Donc, elle a tenu un rôle qui correspond à ce que l'environnement social attend d'elle.

2.5.2. Conclusion 1 : un acte professionnel comme savoir d'expérience

De cette scène, on peut tirer une première conclusion en qualifiant l'acte professionnel de l'enseignante comme un « savoir d'expérience », parce qu'elle a réussi à résoudre un problème d'une certaine manière, bien qu'à ce stade, ce savoir ne soit pas encore un savoir « socialisé »; c'est un savoir qui peut être qualifié de « privé », c'est-à-dire élaboré par une personne précise devant vivre une situation bien déterminée. Ce savoir d'expérience est donc une leçon que l'enseignante garde dans son for intérieur, dans l'intimité de ses débats.

Par la suite, ce savoir peut guider l'enseignante et même représenter une pierre de plus pour elle dans son édifice professionnel, puisque, éventuellement, elle pourra dire à un nouvel arrivant qui est confronté à des problèmes d'hygiène avec ses élèves : « *un jour, je n'ai pas hésité à renvoyer un élève chez lui et lui ai dit de revenir avec son pull propre le lendemain* ».

2.5.3. Conclusion 2 : un savoir d'expérience comme leçon retenue d'un événement précédent

Ces préoccupations sus-évoquées supportées par des valeurs en jeu peuvent aussi être nommées « savoirs d'expérience » mais à titre privé, parce qu'elles sont « une prise sur le milieu ».

Autrement dit, l'enseignante Cécile, après dix ans d'expérience professionnelle peut être distinguée d'une débutante qui ne saurait quoi faire devant une situation similaire. On peut dire avec confiance, que, dans cette situation-ci, Cécile « *sait quoi faire* », c'est-à-dire, qu'elle a une prise sur le milieu. Elle « *sait quoi faire* », mais pour le moment, dans un premier temps, elle est la seule à l'avoir validé.

Certes, cela ne veut pas dire que l'enseignante Cécile a forcément *raison* ; elle peut être dans l'erreur ; mais, *elle a ses raisons* et c'est ce qui justifie son choix dans cette situation précise.

Toutefois en considérant ce fait, nous pouvons dire que son savoir d'expérience « n'a pas de valeur de métier » sur le plan pédagogique (parce que non encore reconnu). Il sert néanmoins de savoir d'expérience (pour le moment) uniquement à son niveau, autrement dit de ressource interne face aux obstacles à franchir.

Ce savoir d'expérience lui permet ainsi d'avancer malgré tout dans son travail et de reprendre le dessus. Il permet à l'enseignante Cécile de tenir, de vivre et même de survivre lorsqu'elle se sent menacée, parce qu'il lui sert de leçon ; un savoir retenu de quelque chose d'antérieur comportant de façon inhérente, un risque d'erreur.

2.5.4. Conclusion 3 : Un savoir d'expérience qui permet de « tenir le coup »

Tout compte fait, il reste que ce savoir d'action en l'état actuel, demeure un savoir privé, qui n'est pas encore critiqué¹⁵⁷ par les autres collègues. En effet, les pairs pourraient extraire cette façon de faire de l'expérience teintée du caractère très personnel de l'enseignante Cécile. Ce n'est seulement qu'après avoir croisé les points de vue des uns et des autres et avoir soumis cette façon de faire à la critique (des pairs et de Cécile elle-même, quand elle prend du recul) qu'on peut alors estimer qu'il y a là, dans ce cas précis, « quelque chose » ou une « partie de cette façon de faire » qui peut être retenue car, considérée comme importante et transférable. Le savoir devient à ce moment-là, un « savoir partagé ou collectif » avec ses pairs ; ce savoir n'est d'ailleurs pas forcément le savoir officiel¹⁵⁸, c'est-à-dire celui qui va être enseigné dans les écoles de formation des enseignants, mais c'est un savoir de praticiens.

Nous retenons néanmoins que, si les enseignants « tiennent le coup » finalement, c'est parce qu'ils développent des savoirs d'expérience : des savoirs d'expérience ingénieux ; mais aussi des savoirs d'expérience qui peuvent se révéler être une impasse ; des savoirs d'expérience qui ont été discutés avec les autres ; et enfin des savoirs d'expérience qui, sous condition de débats, pourraient être portés au niveau professionnel, telle l'histoire du pull montrant jusqu'où l'enseignant s'implique dans sa tâche en ayant le sens des responsabilités éducatives.

En faisant le bilan à la fin d'une journée de travail, les enseignants peuvent dresser le constat suivant : ils ont traversé une série d'obstacles en essayant de les surmonter, non sans difficultés. Par comparaison, on peut dire qu'ils sont dans « l'arène », qu'ils luttent et mobilisent leurs ressources internes, parmi lesquelles leur propre savoir pour s'en sortir, mais aussi leurs ressources externes, lorsqu'ils sollicitent des savoirs formels.

¹⁵⁷ Critiqué au sens où il correspond à la prise de recul.

¹⁵⁸ Nous ne devons pas confondre ici le savoir en désadérence avec le savoir basique, dans l'action. Le savoir en désadérence est donc ce savoir qui a atteint un haut degré d'abstraction comme celui du savoir professionnel et qui a été légitimé par une autorité ou par des experts. Tandis que le savoir d'action, basique, est ce savoir confronté avec le milieu qui permet à l'être humain de reprendre l'initiative face à la contrainte.

3. Analyse d'un troisième exemple : la cantine « endogène »

3.1. Description du champ des contraintes (départ de l'action)

Notre enquête de terrain révèle le manque de cantines scolaires dans la quasi-totalité des établissements scolaires du privé catholique de Kaya. Trop souvent, par manque de moyens, les parents d'élèves ne peuvent pas préparer de repas pour leurs enfants lorsqu'ils partent à l'école le matin. Beaucoup de ces écoliers doivent cependant parcourir tous les jours des dizaines de kilomètres pour rejoindre l'école et ne retournent dans leur famille que le soir après dix-sept heures (17h), à la fin des classes. Rappelons que la nuit tombe au Burkina Faso aux alentours de 18h, avec une faible variation durant l'année.

Dans un contexte pareil, il y a toujours quelques enfants qui n'ont rien pour se nourrir et il faut leur trouver à manger.

Voici le témoignage de Pierre :

« Il y a aussi la question de la cantine. Beaucoup de nos élèves sont issus du milieu rural. Ils viennent de familles pauvres. A l'école, beaucoup ne retournent chez eux que seulement le soir. Le fait que notre établissement ne dispose pas de cantine scolaire ne favorise pas un bon apprentissage des élèves » (annexes, p.76).

Quand il n'y a pas de cantine scolaire, la plupart des enfants passent ainsi leur journée sans rien manger. Plus grave encore : nombre d'entre eux doivent attendre le soir pour prendre leur unique repas depuis la veille comme le décrivent ces deux autres récits.

« Beaucoup d'élèves restent à midi à l'école parce que leurs maisons sont éloignées de l'école et n'ont rien à manger à midi » raconte cet autre enseignant (annexes, p.133).

« Les familles des élèves sont aussi éloignées de l'école : 5 ou 7 km. Certains enfants, quand ils arrivent le matin, ils y restent jusqu'au soir avant de retourner chez eux. Il y en a qui n'ont même pas à manger à midi. Malheureusement cette année, nous n'avons pas de cantine scolaire » (annexes, p.265).

3.2. Description et analyse de la prise d'initiative

Devant le manque de cantine scolaire, une question fondamentale se pose : comment fait-on quand on est enseignant et que l'on a en face de soi des élèves qui ont faim ?

Depuis quelques années déjà, pour parer au manque de cantine, enseignants et parents d'élèves ont mis en place dans certains établissements ce qu'ils appellent « la cantine endogène¹⁵⁹ ». Tel est le cas rapporté par l'enseignant Pierre.

« Un jour, avec l'équipe des enseignants, nous avons réfléchi et proposé de mettre en place une cantine dénommée « endogène ». Les parents des élèves apportent les vivres de toutes sortes : haricot, mil, pois de terre » raconte-t-il (p.76).

Le principe de la cantine endogène est le suivant : les parents d'élèves contribuent en nature ou versent une contribution fixée par le conseil de gestion des établissements secondaires (COGES¹⁶⁰) pour l'achat des denrées alimentaires et, à tour de rôle, les mamans des élèves préparent le repas des enfants.

« Nous avons mis en place la cantine endogène. Elle consiste à demander à chaque parent d'élève un plat de haricot, ou 750 FCFA son équivalent. Mais, même avec ça, il y a toujours des problèmes. Le trésorier de l'établissement a fait le point des cotisations pour la cantine endogène, il y a quelques jours. Sur les 280 élèves que compte notre établissement, il y a seulement 139 qui ont apporté leur contribution à ce jour. La gestion de cette cantine est confiée à l'APE¹⁶¹ pour qu'il n'y ait pas d'amalgame avec la gestion des scolarités. Il faut aussi ajouter que même les 750 FCFA prévue ne suffiront pas à couvrir toutes les dépenses parce que le prix du haricot est passé de 750 FCFA à 1100 FCFA » raconte Perpétue (annexes, p.109).

Ainsi, « les parents d'élèves agriculteurs prélèvent de leurs greniers la quantité de vivre à fournir en fonction du nombre de leurs enfants qui vont à l'école. Ceux qui ne sont pas agriculteurs ou qui le sont mais n'ayant pas assez de récolte, contribuent financièrement à

¹⁵⁹ Selon M. Compaoré, les cantines scolaires existaient déjà pendant la période coloniale sous la forme endogène. En effet, les « repas servis à l'école provenaient principalement des contributions des parents d'élèves et des collectivités locales. Les vivres nécessaires à l'alimentation des élèves, collectés sous forme d'impôt sur les récoltes des familles ayant des enfants scolarisés ou pas, étaient réunis par le chef du village ». Mais cette pratique a longtemps été abandonnée aux lendemains des Indépendances avec la signature d'un accord entre le CRS (*Catholic Relief Service*) et l'Etat burkinabè le 25 novembre 1962. C'est un partenariat qui s'est poursuivi jusqu'en 1988. En effet, le CRS s'était engagé à assurer le déjeuner des élèves de toutes les écoles du Burkina tous les jours ouvrables et pendant toute l'année scolaire.

¹⁶⁰ Selon l'Arrêté n°2018-318/MENA/SG portant réglementation du fonctionnement des établissements d'enseignement post-primaire et secondaire, le COGES est « l'instance de délibération sur la gestion de l'établissement public d'enseignement. Il est saisi de toutes les questions pouvant influencer le fonctionnement de l'établissement ». Il a pour mission d'orienter la gestion matérielle et financière de l'établissement, d'assurer la promotion de l'éducation morale, civique, culturelle et sportive, d'améliorer les conditions socio-sanitaires des élèves et du personnel... Il est composé du chef d'établissement, de l'économie, du président et du trésorier de l'association des parents d'élèves...

¹⁶¹ Désigne l'association des parents d'élèves.

hauteur de la valeur du prix de vente de ces céréales sur le marché¹⁶² » explique A. Kaboré de l’Institut des Sciences des Sociétés (INSS) de Ouagadougou. A la période correspondant à la rentrée des classes (octobre-novembre), -raconte un parent d’élève-, « *nous fixons nous-mêmes les quantités et les modalités de la contribution des vivres que chacun doit apporter* » (Cité par Kaboré A., *op. cit.*).

Les enfants, eux, déposent chaque jour leurs assiettes devant leur classe pour la distribution de la nourriture à midi.

Qu’est-ce qui justifie un tel choix de la part de l’équipe enseignante ? Comment expliquer la mise en place de la cantine dite endogène par des professionnels chargés d’instruire les enfants et non d’organiser leur vie quotidienne ? C’est bien que la question doit occuper une place centrale dans le travail et les préoccupations des maîtres d’école burkinabè.

Nous formulons ici plusieurs hypothèses dont deux principales, afin de mieux cerner le phénomène.

3.3. Formulation d’hypothèses sur la cantine endogène

3.3.1. Hypothèse 1 : une cantine scolaire pour serrer les rangs au nom de l’urgence qui s’impose

Les enseignants concernés dans notre étude sont pour la plupart des femmes. De ce fait, nous pensons qu’elles se regardent aussi comme des mères vis-à-vis des élèves. Une mère peut-elle rester impassible devant son enfant qui réclame à manger ? Cela étant, leurs collègues masculins se sentent aussi une responsabilité à cet égard. Peut-on rester sans réaction devant un enfant qui a faim et qui va mal ?

Devant l’urgence qui s’impose à leurs yeux, l’équipe enseignante cherche à agir concrètement et à faire faire face à ce défi. L’enseignant Pierre explique qu’ensemble, ils ont réfléchi et ont décidé de coopérer avec tous les acteurs (autres enseignants et parents d’élèves) pour la création d’une cantine scolaire dite endogène. Au nom de quoi l’ont-ils fait ?

Certainement au nom de l’urgence, car attendre une réponse institutionnelle (obtenir une cantine scolaire) ne leur semble pas réaliste, à l’heure où ils ont du mal à obtenir le maigre

¹⁶² Kaboré, Amado. *Cantine scolaire au Burkina Faso : évolution d’une politique à la croisée des chemins.* <https://www.wakatsera.com/cantine-scolaire-au-burkina-faso-evolution-dune-politique-a-la-croisee-des-chemins/> (non paginé).

salaire qu'on leur doit mensuellement. Pour répondre à cet impératif et trouver la solution à court terme, il leur paraît plus raisonnable de compter sur leurs propres forces. N'oublions pas que c'est la stratégie préconisée par la tradition africaine : la solidarité pour affronter l'adversité.

Ainsi, confrontés au problème des enfants qui ont faim, les enseignants et les parents d'élèves se mettent ensemble pour trouver une solution au nom de la solidarité qui lie l'école à la communauté du village. C'est donc un travail solidaire, un appel à une participation des communautés qui ont un rôle à jouer dans le fonctionnement des écoles.

3.3.2. Hypothèse 2 : Il existe dans ce cas-ci une espèce d'osmose entre le quartier et l'école parce que les parents d'élèves sont partie prenante du travail de l'éducation pour prévenir toute forme de déscolarisation.

La cantine endogène est à la fois un marqueur de coopération et donc de savoirs d'expérience et un marqueur identitaire. En mettant en place une cantine endogène, les enseignants et les parents d'élèves arrivent à trouver une solution transitoire et même provisoire au problème des enfants qui ont faim. Ces élèves deviennent alors davantage disponibles pour travailler, car, comme dit l'adage : « *ventre creux n'a point d'oreille* ».

Finalement, il y a là un double impératif qui s'impose. Il faut coûte que coûte trouver une solution pour sauver ces enfants qui souffrent de faim mais aussi pour espérer garder les élèves à l'école, car un élève affamé, « *ne peut pas se concentrer et par conséquent, ne peut suivre les cours* » reconnaît l'enseignante Perpétue (annexes, p.104). Un élève affamé, c'est potentiellement un élève qui finira par faire l'école buissonnière, et, petit à petit, sera déscolarisé.

Les enfants concernés par la cantine endogène ont déjà le mérite de se rendre à l'école tous les matins en empruntant une longue route, en réalité des circuits non aménagés parsemés d'obstacles. Cet exploit quotidien ne peut pas être récompensé par une scolarisation réussie si les estomacs sont vides. Or les enseignants se donnent comme raison d'être là la promotion de la génération future : ils ne veulent pas perdre une partie des enfants pour des raisons matérielles.

Notons que dans cette affaire, ce sont les enseignants qui ont fait preuve de leadership, en sensibilisant les parents d'élèves qui ont fini par les suivre. Cela donne aux enseignants, au

point de vue identitaire, l'image d'hommes et de femmes qui s'inscrivent dans la communauté, s'appuyant sur une stratégie de développement interne et local.

3.4. Qu'apprend-on de cet exemple au sujet des savoirs d'expérience et au niveau du débat sur l'identité professionnelle ?

La mise en place de la cantine endogène montre bien qu'enseignants et parents d'élèves luttent de concert et refusent de se laisser entraîner sans lutter dans des situations dramatiques. La cantine endogène dans cet exemple est le symbole même d'un collectif qui résiste, le symbole d'une démarche collective, de coopération efficace et d'une débrouillardise locale.

Cette « résistance » est une réponse à différentes interrogations :

Comment les enseignants et les parents d'élèves font-ils face à l'hostilité des événements : ici, le manque de cantine scolaire ? Comment font-ils pour tenir malgré tout dans une situation de scolaires qui ont faim ? Autrement dit, que fait-on avec un élève qui a faim ?

3.4.1. La norme, une manière de faire « privilégiée »¹⁶³

Il y a ici plusieurs manières de faire : donc un débat de normes. Les enseignants pourraient se contenter de dire : « *ce n'est pas notre affaire* » et ne rien entreprendre. Ils pourraient aussi renvoyer la balle aux parents d'élèves et dire : « *cela relève de votre responsabilité* » ou même dire aux enfants : « *débrouillez-vous* » ou « *allez mendier* » ou bien « *organisez-vous* » tout simplement. Ils pourraient aussi se contenter de signaler le cas à la direction de l'enseignement catholique sans proposer ou chercher la moindre solution. D'autres pourraient aussi plonger la main dans leur poche pour venir en aide à ces enfants en détresse.

Il existe donc plusieurs façons d'approcher le problème, plusieurs manières de s'y prendre, plusieurs réponses possibles, y compris des non-réponses. Or lorsqu'on décide d'agir, de passer des paroles aux actes, il n'y a pas la possibilité de conserver ces différentes hypothèses. Il faut trancher ! Il faut préférer l'une de ces manières de faire. C'est cela qui « fait norme » : la manière de faire que l'on décide de privilégier parmi beaucoup d'autres. Et si l'on privilégie, cela signifie qu'on agit « au nom de » quelque chose, au nom de ce qui est le plus important à nos yeux, au nom de ce qui fait véritable « valeur » pour nous (le « nous » renvoie ici à un collectif, une identité).

¹⁶³ Nous empruntons ce titre à L. Durrive (2014). *Conférence semaine internationale* : p. 3.

Dans la situation relatée ici, les enseignants et les parents d'élèves choisissent de trancher en apportant leur aide alimentaire, en faisant des efforts de partage et d'organisation. Ils choisissent une *réponse structurelle en travaillant à la réponse collective*. Malgré leur propre précarité et les difficultés de toutes sortes qui les assaillent, ils prennent ensemble des initiatives, personnelles et communes, qui sont plus efficaces qu'une mesure occasionnelle et permettent de tenir le choc dans la durée.

En plus d'organiser la cantine dite endogène, certains enseignants prennent des initiatives personnelles en faisant preuve d'une grande générosité, le plus souvent en toute discréption.

Ainsi, racontent deux enseignants :

« Il y a d'autres situations douloureuses : des enfants qui n'ont pas à manger. Un jour, quand je suis rentrée en classe le matin, j'ai trouvé un élève en train de dormir. Je lui ai demandé s'il était malade. Et il m'a répondu qu'il n'a pas mangé depuis deux jours. Du coup, je lui ai remis 50 FCFA pour qu'il s'achète des beignets. Il me répond : « madame, les 50 FCFA ne suffiront pas pour que je m'achète à manger ». Une collègue qui était là lui a ajouté 50 FCFA. Il est sorti s'acheter à manger. De retour en classe, il participait normalement aux cours. J'ajoute que ce dernier était un des meilleurs élèves de ma classe » (annexes, p.91).

Ou encore lorsque cette autre institutrice dit :

« Le simple fait de voir le visage de certains élèves me suffit de savoir s'ils ont mangé ou pas. Je leur ai souvent donné 50 ou 100 FCFA pour s'acheter de quoi manger » (annexes, p.258).

D'autres enseignants revendiquent une dimension humaine dans leur agir-professionnel et se posent en « *défenseurs des opprimés* ». « *Je suis une personne compatissante* » dira Perpétue (annexes, p.103). Pris de « pitié » pour les élèves qui ont faim, de nombreux enseignants les invitent parfois à déjeuner chez eux, dans leur propre famille.

« Tout dernièrement, la semaine passée, j'ai lu la tristesse d'un élève et j'ai vite conclu qu'il avait faim. Effectivement, à midi, je l'ai invité chez moi et lui ai donné le reste de la nourriture afin qu'il mange » témoigne un autre instituteur. Il en est de même pour les habits. Si j'ai un habit qui convient à un élève qui est en difficulté, je le lui donne » (annexes, p.133).

On peut se demander au nom de quoi ces professionnels ont choisi de sortir de leur rôle social pour suivre cette voie très empathique. Autrement dit, qu'est-ce qui les a guidés pour prendre de telles initiatives. Accepter de se poser ces questions, c'est aussi affronter le discours sur les valeurs.

La mise en place de la cantine endogène est le fruit d'abord d'une indignation partagée entre collègues, d'un refus d'abdiquer devant un contexte bien difficile et ensuite d'une ingéniosité collective. Elle est un « système qui s'appuie sur les parents d'élèves pour nourrir leurs enfants à l'école comme ils le font à domicile » indique D. Diasso, 2014, sur son blog, *Politiques nutritionnelles*¹⁶⁴. En choisissant de proposer une distribution de nourriture à l'école, les enseignants prouvent qu'ils ne sont pas de « simples instructeurs » mais bien plus : des éducateurs, soucieux du bien-être et de l'épanouissement de leurs élèves, car dans un contexte d'insécurité alimentaire, la question du repas en journée est d'une importance stratégique.

« *Un repas servi à la mi-journée est un élément capital qui favorise la fréquentation et permet une meilleure performance des élèves. Car, comment demander à un enfant d'être concentré, d'être motivé, de réfléchir et de s'appliquer s'il a le ventre vide*¹⁶⁵ ? »

Par ailleurs, le dernier rapport du Programme alimentaire mondial (PAM)¹⁶⁶ affirme que 368 millions d'enfants dans le monde reçoivent un repas quotidien à l'école, soit un (1) enfant sur cinq (5). Les mêmes auteurs de ce rapport établissent que « la cantine scolaire peut occuper une place importante dans la lutte contre la malnutrition, la déscolarisation et la pauvreté ».

Facteur de mobilisation sociale autour de l'école, la cantine scolaire aura permis aux enseignants d'associer concrètement les familles qui fréquentent l'école privée à l'amélioration de la qualité de l'éducation : offrir de quoi manger ; encourager l'enfant à être assidu malgré la distance qui le sépare de l'école ; lutter contre la déscolarisation.

La cantine scolaire endogène se présente ici non seulement comme une « *solution locale* » ou un « *savoir-faire pédagogique* », mais aussi comme un facteur de lutte contre la pauvreté, un moyen de prévention, de maintien et de réduction de la désertion de l'école du village. Elle est en somme un moyen de développement local.

3.4.2. Repérage de marqueurs de savoirs d'expérience et d'identité

Les enseignants qui travaillent sont confrontés à la réalité. Bien sûr, et nous venons de le voir avec les alertes lancées par les Organisations internationales, les Organisations non-

¹⁶⁴ Diasso, D. (2014). Evolution possible de l'approvisionnement des cantines scolaires au Burkina Faso (Partie 2). Consulté le 16/09/2020 à l'adresse : <http://politiquesnutritionnelles.over-blog.com/article-evolution-possible-de-lapprovisionnement-des-cantines-scolaires-au-burkina-faso-partie-2-124053159.html>

¹⁶⁵ SOS enfants. *Une cantine scolaire au Burkina Faso*. AZN, Guié, école primaire de Doué. In <http://sosenfants.fr/action-humanitaire-burkina-faso/>

¹⁶⁶ La cantine scolaire, un élément de développement. In *Etudes et rapports*, le 27/05/2013. <https://ecolesprimaires.fr/actualite/la-cantine-scolaire-un-element-de-developpement-social-105>.

gouvernementales : les faits sont déjà connus, rendus publics. Le fait qu'en Afrique, certains écoliers ne mangent pas à leur faim, on dira que c'est une réalité connue. Cependant, nous devons bien distinguer la réalité perçue de loin (« en désadhérence ») et la réalité vécue de près (« en adhérence »). Les enseignants burkinabè ont l'expérience d'une salle de classe dans laquelle certains élèves n'ont pas mangé. Ils savent « *ce que cela signifie* » de vouloir enseigner à des enfants qui ont l'estomac vide. Ce n'est pas qu'un savoir abstrait, c'est un « savoir-valeur » comme le dit Yves Schwartz (2000). C'est leur expérience du monde réel ; et ils savent comment s'y prendre devant une situation comme celle du manque de cantine scolaire. C'est ainsi que face à la difficulté, ils décident de coopérer, en « faisant avec » les moyens du bord, ceux du moment présent - et en mettant au premier plan les « personnes-ressources » que sont les parents d'élèves, en engageant leur responsabilité dans l'effort commun de rassembler des légumes et des céréales afin de pallier, un tant soit peu, à l'insuffisance du système scolaire¹⁶⁷.

Peut-être faudrait-il y voir un message : ne plus attendre que tout vienne de l'extérieur ou de quelqu'un d'autre, mais trouver sur place, à l'école, à travers les parents d'élèves, des issues ou, au minimum, des débuts de solution. Cela nous fait dire que ces prises de décision localement et de gestion des situations d'urgence sont des marqueurs identitaires et des savoirs d'expérience pour l'équipe enseignante. En effet, les professionnels de l'instruction se sont saisis d'une question sociale, en privilégiant cette façon « d'agir ici, maintenant » (préférer celle-là à toutes les autres manières de faire) et, dans la perspective africaine de l'éducation, les parents d'élèves jouant leur rôle de coéducateurs.

L'enjeu est donc la relation fondamentale de la coéducation. C'est un savoir parce qu'il montre comment les enseignants, confrontés à la détresse de certains de leurs élèves, sont obligés d'affirmer leurs choix, leurs raisons d'être là, à la place qu'ils occupent ; de prendre aussi des risques et finalement de retrouver des marges d'initiatives sur ce qui leur arrive, de reprendre le dessus.

Cette manière de faire repose aussi sur des valeurs : ici les valeurs de *coopération et de la solidarité* qui sont à la fois un ciment et un lien entre les enseignants et les parents d'élèves. La coopération, en effet, tient à la fois du marqueur identitaire, d'une identité professionnelle partagée, collective (enseignants-parents d'élèves) et du savoir d'expérience, parce que c'est sur le terrain que s'élabore cette coopération d'êtres humains qui partagent la même situation,

¹⁶⁷ Dans certains établissements, on note l'instauration de champs, de vergers communautaires et de jardins scolaires. Les céréales, les légumes et les fruits produits sont alors utilisés directement pour faire fonctionner la cantine endogène.

éprouvent les mêmes sentiments d'indignation et décident d'agir, en ne suivant pas obligatoirement les prescriptions d'une quelconque hiérarchie.

L'exemple de la « cantine endogène » est une *réponse qui se veut durable, structurelle* - alors même qu'elle vient de la base, qu'elle n'est pas institutionnalisée, qu'elle se met en place faute d'une vraie réponse de la société. Elle est à la fois un savoir d'expérience et une question qui relève de l'identité professionnelle, parce que les enseignants vivent au sein de cette société et forment avec les parents des élèves et la communauté villageoise, une *société solidaire*, c'est-à-dire une société tournée vers des projets communs.

La solidarité constitue d'ailleurs un des principes fondamentaux de la pédagogie de C. Freinet. Enseignants et parents d'élèves se retrouvent ensemble pour construire leur projet : que tous les élèves puissent apprendre sans exception, sans aucune discrimination.

La « cantine endogène » est une initiative de la base, une politique d'assemblée locale qui manifeste l'expression de la solidarité des parents d'élèves, une « *solution au renforcement de la résilience*¹⁶⁸ » selon C. M. Laoundiki (2019). Ces décisions sont prises lors d'une Assemblée Générale (AG) des parents d'élèves en présence du corps enseignant, *symbole d'une communauté unie et solidaire* qui veut le bonheur de ses enfants, car ces derniers constituent l'espoir du village.

Le fait que la cantine endogène n'attend aucune subvention, ne compte sur aucun appui extérieur, n'est-ce pas le signe (sous l'impulsion de l'équipe enseignante) d'une communauté qui refuse d'être assistée et s'engage vers un développement endogène, un développement qui veut se prendre en charge ?

4. L'analyse d'un quatrième exemple : la conduite et la gestion de la classe

4.1. Description du champ des contraintes (départ de l'action)

La question des différences de niveaux des élèves relève de la gestion de la classe. En effet, les enseignants font le constat qu'ils ne s'adressent pas à des enfants qui seraient à un stade de développement toujours comparable. Il y a bien sûr, inévitablement et comme partout, une diversité dans une classe en fonction des centres d'intérêt, des personnalités, des conduites, des

¹⁶⁸ Laoundiki Cryspin Masneang (2019). Journée africaine de l'alimentaire scolaire : la cantine endogène comme solution au renforcement de la résilience. In Le Faso.net. <http://plateau-central.lefaso.net/spip.php?article41&rubrique1>

stratégies d'apprentissage. Tous les apprenants ne sont pas disponibles de la même façon en même temps. Cependant d'après notre enquête, cette disparité des niveaux est particulièrement marquée dans les classes concernées et cela peut s'expliquer au moins partiellement par des raisons locales.

Certains enfants sont issus des écoles maternelles où les moniteurs de classe ont pu les éveiller et les aider à acquérir des bases préscolaires solides. En revanche, issus des villages où dans la plupart des cas, il n'y a pas de structure pour la petite-enfance, beaucoup d'élèves ont fait leurs premiers pas dans les apprentissages fondamentaux uniquement à l'école primaire et le plus souvent à un âge déjà bien plus avancé que leurs camarades. Ces élèves des zones relativement isolées ont souvent du mal à suivre et ont tendance à décrocher plus facilement.

C'est le constat que fait l'enseignante Laetitia lorsqu'elle affirme :

« Dans ma classe, les niveaux sont hétérogènes. Il y a des élèves qui comprennent vite. D'autres, il leur faut plus de temps. Moi au CP1 par exemple, pour la séance d'écriture, il y a des enfants qui reproduisent ce que j'écris au tableau normalement. Par contre, il y en a certains, tu as beau les aider jusqu'à tenir leurs doigts pour qu'ils reproduisent ce que tu as écrit, ils ont beaucoup de mal » (annexes, p.264).

4.2. Description et analyse de la prise d'initiative

Confrontés aux différences de niveaux, les enseignants s'emploient à trouver des moyens plus ou moins variés pour résoudre ces problèmes.

Ainsi, selon Cécile :

« Suivant les difficultés de certains élèves, j'applique ce qu'on appelle la pédagogie différenciée. Par exemple, en calcul ou en lecture, je choisis parmi les élèves des tuteurs pour (encadrer) d'autres élèves. Le tuteur, compte tenu de son niveau de compréhension plus élevé, se chargera d'accompagner son camarade en lui expliquant avec ses mots à lui, plus simples. En général, je vois que c'est très efficace puisque je constate que l'élève apprend plus vite et mieux avec son camarade qu'avec le maître » (annexes, p.161).

Tout comme Cécile, Laetitia dit :

« Quand c'est comme ça [parlant des élèves en difficulté], il faut faire appel à la pédagogie du groupe ou au tutorat : demander à un autre élève d'accompagner un autre. La pédagogie du groupe consiste à mélanger les plus forts et les moins forts. Dans ces groupes, ils se soutiennent les uns les autres » (annexes, p.264).

Une autre enseignante, Véronique a préféré mettre en place des groupes d'études. Selon elle :

« Du coup, pour les élèves moins bons, j'ai trouvé au sein de la classe des tuteurs pour les accompagner et ça se passe très bien. J'ai aussi essayé de former des groupes d'études d'élèves habitant le même quartier, ou habitant non loin les uns les autres » (annexes, p.91).

Il ressort de ces témoignages que, face à l'hétérogénéité des niveaux des élèves, les enseignants mettent en place un système d'accompagnement qu'on pourrait appeler « tutorat horizontal ».

Le tutorat horizontal consiste à mettre un élève qui a des difficultés sous la tutelle d'un autre élève dont le niveau est supérieur, puis de faire jouer la complémentarité. En agissant ainsi, les professionnels savent par expérience que les rapports enseignant et enseigné ne sont pas les mêmes qu'entre deux adultes qui parlent d'égal à égal. Entre l'élève et son maître, il peut exister un rapport distancié qui peut constituer un frein à la compréhension de l'apprenant. Alors, solliciter l'aide d'un camarade qui inspire confiance peut s'avérer plus concluant et favoriser une meilleure prise en charge et peut-être même un meilleur apprentissage.

Toutefois, pour arriver à mettre en place ces binômes d'apprentissages, il faut une certaine « expérience » de la gestion de la classe comme réalité humaine ; autrement dit, une expérience au sens de « dynamique personnelle qui se réfère à une connaissance personnelle et directe d'une situation, d'un événement ou d'un phénomène », selon G. Racine, 2000 (p.71).

Cette expérience, nous pouvons dire que les enseignants du privé catholique l'ont bien sûr, parce qu'ils sont familiers du milieu scolaire et vivent parmi les villageois. Ils ont tellement observé leurs élèves qu'ils peuvent les réunir par paires, compter sur leur patience, leur générosité intellectuelle et la bienveillance de certains envers leurs semblables. Ils peuvent aussi éviter ou prévenir des conflits grâce à leur connaissance fine de l'état des relations humaines dans leur milieu de vie scolaire.

De plus, en matière de leviers pour gérer une classe, il existe parfois une sorte de lien de complicité entre les enseignants et leurs élèves :

« Quand je suis avec les élèves [explique Laetitia], le fait de les entendre bavarder et s'amuser me rend vraiment heureuse ; le fait de les voir, ça me remonte le moral » (annexes, p.266).

L'enseignante Laetitia se construit dans le rapport qu'elle entretient avec ses élèves. Un simple silence chez tel ou tel élève lui fait dire « *qu'il y a quelque chose qui ne va pas chez eux* ». Ce qui peut s'interpréter comme une sorte d'empathie entre l'enseignante et ses élèves qui sait donner une signification à leurs comportements, y compris à leurs humeurs.

Nous savons en outre que, conduire une classe, au sens large du terme, ne consiste pas uniquement à guider les élèves vers le savoir. Comme le note bien M. Bourbao (2010), la conduite d'une classe « consiste également à diriger un groupe, à susciter la curiosité, à donner l'envie d'apprendre et partager les valeurs » (p.2).

A l'intérieur d'une même matière par exemple, des enseignants réordonnent les contenus, regroupent certains objectifs pour les enseigner consécutivement alors que les programmes ne proposent pas cette répartition dans le temps. Ils en profitent pour organiser leur enseignement de telle sorte que les élèves établissent les liens avec une réalité qui leur parle, qu'ils développent une connaissance globale de la matière et non pas une connaissance fragmentée.

4.3. Que nous apprend cet exemple au sujet des savoirs d'expériences et au niveau du débat sur l'identité professionnelle ?

L'expression « conduire une classe » recouvre selon M. Bourbao (2010),

« Toutes les pratiques des enseignants qui visent à influencer, guider, contrôler et réguler les comportements et les actions des élèves. Il s'agit d'organiser et de structurer les interactions sociales dans la classe afin de permettre la vie collective, l'enseignement du maître et les apprentissages des élèves » (p.2).

Conduire une classe, c'est emmener les élèves vers le savoir mais non pas de manière neutre et impersonnelle ; car il s'agit de gagner leur confiance et celle des parents d'élèves : ce n'est pas une sorte de programme étranger à nos vies qui se déroule devant nous, c'est quelque chose qui nous concerne, qui nous parle, dont on peut tenir compte.

Reprendons l'exemple du « tutorat horizontal ». La technique qui consiste à faire travailler en sous-groupe est bien sûr, sous un certain aspect, un apport de la formation professionnelle de base. L'enseignante ne manque d'ailleurs pas de le rappeler en usant du jargon de métier, le vocabulaire spécialisé : « j'applique la pédagogie différenciée ». Cependant nous sommes ici en Afrique subsaharienne, où la vie communautaire est encore bien présente. Pour les enfants invités à se regrouper pour apprendre, il y a des résonances de l'approche traditionnelle de l'éducation : composer avec l'esprit de corps, la solidarité de classe d'âge, qui n'exclut pas la distinction voire la compétition avec d'autres groupes, une composition subtile entre les valeurs d'égalité et de hiérarchie que l'on retrouve dans les modalités de socialisation traditionnelle et d'accès à la connaissance.

Au regard de ces considérations, on note que les enseignants doivent maîtriser beaucoup d'éléments ; ce sont à la fois des tâches d'organisation générale et la connaissance fine des réalités locales, mais aussi des situations d'apprentissage à créer. B. Aznag et S. Grulet (2010, p.3) en retiennent principalement cinq :

- « l'organisation interne de la classe : du début à la fin, avec les pauses.
- la construction théorique de son enseignement (contenu présenté logiquement) ;
- la mise en œuvre pratique de cet enseignement (accrocher l'intérêt des élèves) ;
- la prise en compte de la diversité des élèves (individualisation) ;
- la maîtrise des gestes professionnels et les rôles que doit tenir l'enseignant (magistral, animateur, provocateur de questionnement... »).

Que font plus précisément les enseignants du privé catholique dans la conduite de leur classe ?

Les enseignants adoptent diverses manières de s'y prendre.

Ainsi, relate Carine :

« [...] Quand tu es devant les élèves, tu ne peux pas faire du « copier-coller » de ce que tu as appris à l'école de formation. Ici, on est devant une réalité et il faut faire avec cette réalité si bien que parfois, ta posture compte beaucoup : se pencher pour mieux entendre, ne pas reprocher à un élève d'avoir mal répondu à une question, savoir féliciter et apprécier ; mais aussi il faut savoir être ferme quand il faut » (annexes, p.179).

Cécile, elle, reconnaît avoir beaucoup progressé dans sa conduite de classe. Non pas parce qu'elle aurait définitivement intériorisé les consignes, mais parce qu'au contraire elle est lentement parvenue à prendre ses distances, à gagner confiance en elle, à se confronter à la réalité de la classe sans se croire obligée de regarder son cahier de préparation et surtout, oser gérer l'écart au prescrit, oser réfléchir à son « travail réel » (comme disent les ergonomes) pour imaginer ses propres solutions :

« J'ai beaucoup évolué dans ma façon de conduire ma classe relate-t-elle. Dans les premières années de pratique, j'avais toujours un œil sur mon cahier de préparation. Mais au fur et à mesure que les années passent, je me suis construit des schémas, des guides qui m'aident à ne plus me coller au cahier. J'ai pu insérer des approches et des techniques nouvelles dans ma pratique qui ne sont écrites nulle part. je peux même me passer de mon cahier [de préparation] aujourd'hui » (annexes, p.160).

Toutefois, elle déplore le manque de confiance de l'institution envers son personnel, les équipes d'enseignants.

« Malheureusement [dit-elle], l'institution manque de confiance en ses enseignants. C'est la raison pour laquelle elle exige la préparation quotidienne du cahier de cours. [Car], tout le problème, c'est qu'il n'y a jamais eu de rapprochement entre l'institution et les enseignants pour faire évaluer la pratique. Pourtant, les enseignants ont de bonnes choses à proposer. Si et seulement si, on nous écoutait aussi... » (annexes, p.160).

Avant de conclure, nous dirons que les observations et les témoignages associés montrent que ce n'est pas seulement du côté de leur formation de base que les enseignants se tournent pour trouver des solutions aux difficultés rencontrées dans leur pratique. Face aux différents obstacles, les enseignants ont des discours, des habiletés et des compétences qui sont le plus souvent issues de leur expérience. Cependant, force est de constater que ces connaissances ne sont pas formalisées.

L'exemple de la conduite d'une séance de lecture relatée par Cécile nous donne un éclairage :

« La maîtresse lit d'abord le texte [toute seule] ; puis elle fait lire les élèves individuellement [à tour de rôle] en introduisant des jeux de lecture » (annexes, p.31).

La visée centrale de cette première lecture faite par la maîtresse est d'organiser la cohérence mais aussi la cohésion de ce qu'elle entend assurer. En optant d'abord pour lire, seule, le texte, elle veut donner l'intonation et indiquer la prononciation la plus juste des mots à ses élèves. C'est seulement après avoir offert un modèle à imiter qu'elle fait lire individuellement ses élèves en introduisant des jeux de lecture qui permettent de repérer plus facilement les noms de personnes, d'animaux ou de choses. Au fond, elle prend appui sur les ressorts à la fois de la cohésion du groupe et de la distinction individuelle : c'est l'expérience commune et quotidienne des enfants au village en Afrique, des enfants qui évoluent sans cesse à l'extérieur en multipliant les interactions entre eux, en s'égayant et se distrayant tout en apprenant à vivre ensemble et à comprendre leur monde.

Ainsi donc, nous pouvons dire que l'enseignante *sait* d'expérience que les élèves aiment entrer dans l'apprentissage par les jeux. En conjuguant l'activité de jouer et celle de lire à la fois, elle entend favoriser l'apprentissage de la lecture au moyen de quelque chose de familier pour les enfants, un procédé ludique. Ce qui fait dire d'ailleurs à M. Bourba (2010) que, « lorsqu'un enseignant parvient à obtenir de tous ses élèves un véritable travail et un enseignement durable dans les tâches qu'il propose, nous pouvons considérer qu'il a su éviter ou réguler les problèmes d'ordre et de participation. Il démontre ainsi ses compétences à maîtriser les problèmes liés à la conduite de classe » (p.2).

Cela se vérifie dans notre contexte chez d'autres enseignants :

« Après la pause, à 10h30, nous entamons une nouvelle leçon de calcul, plus précisément de l'arithmétique. Comme toute leçon de calcul, je commence la séance par le calcul mental ; le calcul mental est suivi d'une révision des acquis précédents ; enfin il y a la leçon proprement dite », raconte Cécile (annexes, p.32).

Cécile a acquis un certain savoir au cours de sa pratique, en procédant à sa manière. Elle ne se précipite pas dans la leçon, autrement dit dans l'apport d'un contenu nouveau et donc a priori étranger aux yeux de l'enfant. Au contraire, elle met progressivement ses élèves dans le bain en les invitant à des exercices de calcul mental. Sans autre support que la mémoire et la réflexion, chacun tente de répondre le premier à l'épreuve proposée, en cherchant la performance dans les astuces ou le par cœur. C'est à nouveau faire appel à l'expérience enfantine du vivre ensemble, en cherchant à combiner esprit de compétition et esprit de groupe, ce qui ne manque pas de susciter leur appétence en leur donnant envie d'apprendre. Après avoir fait tout cela, elle entame la leçon proprement dite. N'est-ce pas une forme de savoir-faire ? Un savoir agir professionnel ou encore un savoir d'expérience ?

5. Gestion des élèves en situation de handicap (aveugles) : un cinquième exemple d'analyse

5.1. Description du champ des contraintes (départ de l'action)

Selon l'Organisation des Nations Unies (ONU), « l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières (physique, intellectuelle, sociale, affective, linguistique ou autre) » (UNESCO, 1994, p.6). Au Burkina Faso, la loi d'orientation de 2007 fait de l'éducation un droit pour toute personne, sans discrimination aucune.

Au nom de cette éducation inclusive, l'école Notre-Dame de Kaya a ouvert ses portes depuis 2012 aux enfants malvoyants et aveugles en partenariat avec des associations telles que la RBC¹⁶⁹ (Réhabilitation à Base Communautaire) et l'ABPAM¹⁷⁰ (Association Burkinabè pour les Personnes Aveugles et Malvoyantes). Une particularité dans la région du Centre-Nord, car cet établissement est le seul de tous les établissements du privé catholique à avoir mis en place une telle initiative. Cette école spécialisée pour les enfants aveugles est dirigée par une équipe de quatre enseignants.

¹⁶⁹ Un démembrement de l'OCADES-Caritas (organisation non-gouvernementale appartenant à l'église catholique) burkinabé qui œuvre pour la prise en charge des personnes en situation de handicap.

¹⁷⁰ Une association qui prend en charge les enfants en situation de handicap visuel.

Le modèle consiste à réunir dans la même classe des enfants non-handicapés dits « valides » et ceux vivant avec des handicaps. L'option est alors prise de composer avec des familles d'accueil. Au cours d'une réunion avec les parents d'élèves, les responsables d'association expliquent la vision de l'école et les enjeux liés à la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH). Puis, ils sollicitent des volontaires pour accueillir les enfants retenus par les différentes associations. Dans le choix des familles d'accueil, la proximité géographique avec l'établissement scolaire est favorisée. Il faut noter que ces enfants sont, pour la plupart, perçus comme des êtres inférieurs ; ils sont mis à l'écart de la vie de leur famille et sont considérés comme le fruit de la « honte » parce que le handicap est source de certains préjugés dans la société traditionnelle au Burkina Faso : malédiction, châtiment pour un péché, sorcellerie ou mauvais esprits revenus sous la forme humaine pour « terroriser », etc.

De nombreux enfants en situation de handicap n'ont pas accès à l'école à cause du refus de leur entourage immédiat qui ne les considère pas comme des « enfants normaux », ni « promoteurs » et sur lesquels on peut investir (Wayack-Pambe, 2019, p.149). En outre, leur entourage pense qu'il serait « inutile » de les scolariser ; une pratique largement acceptée par la communauté¹⁷¹.

A l'école Notre-Dame de Kaya, le souci premier est d'inclure les enfants en situation de handicap (ESH) au sein du groupe des enfants ordinaires. Des classes spécialisées sont appelées « transitoires » dans la mesure où les élèves malvoyants n'y restent pas sur le long terme. Après quatre ans d'apprentissage (dont une année dite préparatoire), c'est-à-dire jusqu'au CE1, ces élèves porteurs de handicap visuel sont appelés à intégrer les classes dites « classiques » pour continuer leur cursus scolaire.

La classe dite préparatoire est une classe d'observation où les enseignants apprennent à leurs élèves malvoyants à développer tous leurs sens grâce à des activités quotidiennes qu'ils doivent reproduire au sein de leur vie familiale. A cela s'ajoutent les jeux de tri de grains et de céréales pour développer la sensibilité des doigts par le toucher. Chaque enfant doit ainsi savoir distinguer le maïs du pois de terre, le mil du haricot et le petit mil du sésame. Il existe d'autres

¹⁷¹ Citant une femme en situation de handicap, Wayack-Pambe (2019 : 149) affirme que le fait de ne pas mettre un enfant en situation de handicap à l'école est accepté par tous et que cette pratique est attribuée à la tradition : « *Selon la tradition, comme on est handicapée on n'a pas eu la chance de fréquenter (l'école). On est resté comme ça, on n'est pas allé à l'école. Tu ne peux rien dire. En ce moment, toutes les personnes handicapées ne partaient pas à l'école. Envoyer un handicapé à l'école pour qu'il fasse quoi ? Tu ne peux rien faire, tu es obligé de t'asseoir à la maison et surveiller la cour*

activités purement spécifiques telles que l'apprentissage de la mobilité. Il s'agit d'apprendre à reconnaître l'environnement, à se déplacer, à éviter les obstacles...

D'autres activités sont aussi programmées pour aider l'élève atteint de cécité à savoir laver son visage, ses mains et ses habits...

Au cours de l'année scolaire 2017-2018, l'établissement de Kaya comptait 35 élèves malvoyants répartis comme suit : 18 dans les classes spécialisées et 17 intégrés dans les classes de CE2, CM1 et CM2 des classes classiques.

Comment les enseignants arrivent-ils à accompagner ces élèves lorsqu'ils ont intégré les classes classiques avec les élèves ordinaires ? Comment arrivent-ils à prendre en compte la spécificité de leur public ? Les différents récits des enseignants nous éclairent un peu plus.

5.2. Description et analyse de la prise d'initiatives

Cécile raconte :

« J'ai un élève dans ma classe qui entend faiblement et un autre qui a mal aux yeux quand il est en contact avec les couleurs. Le troisième lui, est bête. Pour le premier, j'ai décidé de le placer devant. Quand je suis devant lui, j'essaie d'élèver la voix pour qu'il m'entende. Pour l'autre, j'écrivais toujours les titres de leçons avec la craie de couleur rouge. Il me l'a signifié [et m'a dit que le rouge ne l'aidait pas à mieux voir]. Depuis ce jour, je n'écris plus avec le rouge au tableau. Pour le troisième, avec lui, il faut plus de patience. Généralement, quand je l'interroge, je lui accorde plus de temps pour le mettre en confiance. En même temps, je demande à ses camarades de ne pas claquer des doigts ni chercher à compléter le mot ou la phrase lorsque celui-ci a du mal à le prononcer » (annexes, pp.154-155).

Ces propos viennent illustrer un constat plus large, à savoir que l'enseignante connaît personnellement chacun de ses élèves, et tout particulièrement ceux qui sont en difficulté. Elle évalue les besoins propres des élèves pris individuellement, un préalable qui lui permet d'imaginer une réponse, de se représenter les processus pédagogiques les plus adaptés à chaque enfant. Certes, elle dispose de moyens limités puisque les effectifs sont pléthoriques, les supports didactiques sont rudimentaires et les profils sont mixtes, handicapés ou non-handicapés. Cela ne décourage pas l'enseignante de prendre un minimum en compte le handicap particulier de chaque écolier et d'adapter sa façon de faire pour que tous soient à l'aise, parce qu'elle a un très grand souci de la réussite personnelle de chaque enfant.

Parmi ses maigres moyens, l'enseignante peut jouer sur ses choix stratégiques de placement des élèves dans la salle de classe. Ces manières d'agir correspondent plutôt, selon les conclusions des travaux réalisés par M. Sieber (2000), à la gestion des élèves hyperactifs, oppositionnels ou provocateurs. Mais en l'occurrence, l'enseignante « renormalise » et utilise cette solution pour ces déficients visuels : l'espace joue ainsi un rôle important dans la gestion des apprentissages.

L'enseignante Brigitte a, elle aussi des élèves handicapés dans sa classe. Celle-ci s'explique :

« J'ai deux élèves aveugles dans ma classe de CE2. Pendant le cours, comme ils ne voient pas ce qui se passe au tableau, j'ai donc désigné des tuteurs qui les guident et leur expliquent ce qui est au tableau. Quand je mets un texte au tableau, c'est le tuteur qui est chargé de le lire à haute voix pour que celui-ci écoute. Mais quand il s'agit d'un texte écrit, après la lecture collective, le tuteur essaie de dicter phrase par phrase, afin que l'élève aveugle puisse répondre aux questions. Au moment de la correction, comme celui-ci ne peut pas aller au tableau, je le désigne et il donne la réponse oralement et un élève voyant écrit la réponse au tableau. Quand il s'agit de l'orthographe, l'élève aveugle se contente d'épeler les lettres. Exemple : Il dira : « maître » s'écrit : m-a-î-t-r-e » (annexes, p.169).

A travers ces témoignages, on voit que les enseignants sont immersés dans la complexité de leurs classes et cherchent à se débrouiller, à « bricoler » des bouts de solution pour arriver malgré tout à transmettre un savoir à des enfants très différents. Le cas échéant, ils acceptent de se laisser interpeller par leurs apprenants, plus ou moins satisfaits des tentatives du maître de s'adapter à eux. Cela veut dire que l'adulte ne s'impose pas à l'enfant comme celui qui sait tout et ne fera pas autrement, mais plutôt se présente comme celui qui essaie, tâtonne, cherche une forme de réponse, la moins mauvaise possible quand on ne dispose d'aucune ressource spécifique aux profils qui constituent l'auditoire.

Cependant, même en l'absence d'outils spécifiques, les enseignants s'ingénient à trouver des stratégies d'apprentissage, des solutions pour une éducation inclusive. On les voit faire des alliances avec tel ou tel élève plus autonome, en le baptisant « tuteur » pour en aider d'autres : c'est la ressource d'une dynamique de groupe, « les moyens du bord » pour finalement ne laisser personne en marge, proposer à chacun un itinéraire d'apprentissage en apportant une grande variété de réponses aux différentes attentes de leurs élèves. En plus, ces enseignants font preuve également d'une flexibilité pédagogique en proposant à leurs élèves des activités ordonnées à leurs capacités personnelles, et en fonction de leur développement sensoriel et scolaire.

On peut même dire que l'environnement social et l'approche beaucoup plus avenante, accueillante initiée par les enseignants de Kaya ainsi que l'absence des stéréotypes vis-à-vis de leurs élèves handicapés constituent déjà une « bonne cure » pour ceux qui ont des besoins exceptionnels, non habituels, les « ESH ».

Rappelons enfin que les difficultés des élèves évoquées ici par les enseignants sont variées et sont liées à de multiples facteurs sociaux et familiaux. Si elles ne sont pas prises en compte, elles peuvent malheureusement conduire au décrochage scolaire.

5.3. Discussions et repérage des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle

L'urgence pour les enseignants de trouver une méthode particulière ou une procédure appropriée pour qu'un élève ne décroche pas ne va pas de soi. Cela relève d'un savoir-agir professionnel. La pédagogie dite différenciée est une technique au service de ce projet. Dans la formation des maîtres, on enseigne des pratiques telles que modifier les manières d'enseigner en fonction des élèves. Cependant sa mise en œuvre relève d'une forme de savoir professionnel car ce ne sont pas des recettes toutes faites pour améliorer les rapports entre enseignants et élèves. La différenciation pédagogique repose avant tout sur la capacité de l'enseignant à évaluer la réalité qui est la sienne. Elle désigne « *un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves*¹⁷² » selon Ph. Meirieu. Elle « exige de l'enseignant une capacité relationnelle plus authentique et affinée que pour le cours magistral, car elle est centrée sur la personne à guider dans le premier cas, sur le savoir dans le second » (Artaud, J., 1986, p. 48).

Selon G. Auzeloux (1998), la pédagogie différenciée est « une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de compétences, aux savoirs hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs¹⁷³ ». En tant que démarche, elle incite à se poser les questions pertinentes d'abord et à mobiliser les moyens adéquats ensuite. Mais entre les deux, il y a le jugement du professionnel, qui n'est pas modélisé : c'est à chacun d'apprécier ce qui se passe, ce qui fait difficulté, ce qui est souhaitable à la fois pour l'enfant et ses proches mais aussi pour la classe qui a ses propres attentes.

¹⁷² Meirieu, Ph. (1984). La différenciation pédagogique, Scarabée, CEMEA, Paris. Non paginé.

¹⁷³ Auzeloux (1998) : non paginé.

C'est d'ailleurs ce que tente de nous expliquer l'enseignant Pierre. Le défi majeur qui se présente aux enseignants est de trouver la manière de prendre en compte la diversité ou l'hétérogénéité des apprenants.

« Pour un élève qui a un handicap particulier, j'utilise la pédagogie dite différenciée. J'ai été formé pour cela. Cette pédagogie permet de créer des procédés particuliers qui vont faciliter l'apprentissage de cet élève-là » (annexes, p.79).

Elie, un enseignant spécialisé relate pour sa part :

« Il nous arrive de réadapter les sujets sans vraiment transformer le fond en quoi que ce soit. Par exemple, un enfant handicapé visuel ne peut pas construire les figures en géométrie. Donc, s'il y a une figure géométrique à construire, nous adaptons la question pour cet enfant. Autrement dit, les autres exercices avec les consignes telles que « souligne » ou « coche », avec les enfants handicapés visuels, je dirai plutôt « relève ». Quant aux autres consignes comme « réponds par vrai ou faux », il n'y a pas de souci à ce niveau-là. Le problème se pose surtout en calcul, lorsqu'il s'agit de construire une figure géométrique ou des cartes en géographie » (annexes, p.144).

« Réadapter sans transformer le fond » : par cette expression, on voit bien quel est le souci de l'enseignant. Il ne tente pas d'édulcorer le contenu de l'enseignement, d'en adoucir les aspérités. Pour lui, pas question en effet de donner une instruction « au rabais » aux enfants souffrant d'un handicap (donner des exercices faciles, répétitifs). Le professionnel cherche plutôt à présenter les mêmes contenus à tous par des voies méthodologiques permettant à chacun sans exception d'atteindre l'objectif fixé.

On constate que cet enseignant montre une sympathie certaine vis-à-vis des élèves en difficulté. Cette sympathie pourra aussi s'exprimer vis-à-vis des élèves non-handicapés mais cependant plus lents, « moins doués ». Il y a là un véritable savoir-agir professionnel c'est-à-dire un savoir d'expérience. La compétence de l'enseignant va pourtant au-delà de la maîtrise des savoirs, car il s'est également forgé un point de vue fort sur une certaine réalité, une « identité » qui est celle de prendre bien soin des « élèves en difficulté », en ayant prouvé une aptitude à apprécier (évaluer) les situations rencontrées.

Pourquoi parlons-nous d'un « savoir d'expérience » ? La réponse est qu'à la base de l'expérience humaine, l'être humain est plongé dans une situation contraignante. Comprendre par contraintes, la prise en compte de l'environnement, des élèves, du temps qu'il fait, des personnes qui sont là à ce moment-là... ainsi que les conditions dans lesquelles l'enseignant va agir. Yves Schwartz (2000) parle de « vie dans le présent », car c'est dans ce présent-là,

dans la configuration du moment, que le professionnel tranchera et prendra (ou non, car l'erreur est un risque pris) : « la bonne mesure, au bon moment ».

6. L'analyse d'un exemple concret : récit d'un élève en situation de handicap mental

6.1. Description du champ de contraintes (départ de l'action) et de la prise d'initiative

Marcelline est une enseignante de l'école Caroline de Korsimoro où elle exerce depuis dix (10) ans. Cette école, située dans une zone rurale est à quelques encablures du marché du village. Titulaire de la classe de CP1, elle a un effectif de 75 élèves. Mariée et mère de famille, elle a trois enfants. Entre l'école et la famille, Marcelline dit s'évertuer à trouver l'équilibre. Elle se présente comme une femme « compatissante » et dévouée pour son métier. Elle est confrontée cette année scolaire à la présence de deux élèves qui souffrent de troubles mentaux.

Elle nous présente la situation suivante :

« Dans ma classe, il y a deux élèves qui souffrent de troubles mentaux. Un jour l'un d'eux se présenta devant moi et dit : « madame, je me propose de recopier le devoir dans le cahier de X ». Les autres camarades se moquaient de lui et riaient. « Edgard est aussi un élève comme vous », répliquai-je. Edgard du coup s'est senti valorisé et justement se leva de sa table et vient me demander le cahier de X pour porter la correction du devoir. Je ne lui ai pas refusé. Et depuis ce jour-là, il participe davantage aux cours » (annexes, p.19).

6.2. La phase de mise en cohérence ou décorticage de la situation

L'enseignante Marcelline a une expérience professionnelle supérieure à quinze années, ce qui lui confère une certaine assurance dans son jugement. Elle est passée du milieu urbain au milieu rural. Cette année, elle tient la classe de CP1 avec un effectif pléthorique, comme nous l'avons vu. Devant l'impatience de ses élèves, elle donne des explications posées, sereines et reste disponible pour répondre à des questions supplémentaires. Elle connaît bien ses élèves et répond à chacun selon ses besoins.

Dans sa classe, deux élèves souffrent de troubles mentaux. La différence est sensible dans le rythme de travail et dans les interactions entre maître et élève. Ils ont un potentiel pour

apprendre mais sont gênés dans leurs apprentissages à cause des moqueries qu'ils s'attendent à subir de la part de leurs camarades.

Un jour, l'enseignante apprend que l'un des écoliers est resté chez lui, malade. Selon son habitude, elle suggère qu'un volontaire retranscrive la leçon du jour dans son cahier. Un candidat se manifeste aussitôt pour recopier le texte, mais son initiative déclenche rires et propos ironiques de la part de ses camarades. C'est qu'en raison d'un problème de motricité, il écrit de manière illisible. L'enseignante réagit immédiatement pour recadrer les élèves. Edgard (*nom de l'élève qui souffre de trouble mental*) est aussi un élève comme eux, déclare-t-elle- et joignant le geste à la parole, elle lui remet le cahier.

Comment s'y prendre pour que l'enfant handicapé ne soit pas esseulé et qu'il puisse apprendre comme les autres ?

Nous formulons ici deux hypothèses.

6.3. Formulation d'hypothèses dans le récit du handicap mental

6.3.1. Hypothèse 1 : l'enseignante a agi ainsi pour ne pas céder aux préjugés et résister au processus d'exclusion

Dans un premier temps, nous dirons par hypothèse que l'enseignante Marcelline, en agissant ainsi, s'est rendue compte de l'importance de ne pas céder à la pression du groupe qui tente par des moqueries d'isoler un individu dans un processus d'exclusion (« tous contre un »).

Bien sûr, il est d'abord question de ramener l'ordre : savoir instaurer une ambiance de travail et maintenir la discipline dans la classe font partie des compétences professionnelles attendues de la part d'un enseignant. Cependant dans ce cas précis, l'enseignante va plus loin : elle prend de front le groupe qui se rassemble autour du sous-entendu que portent les ricanements : Edgard serait un être dissemblable, pas comme nous. La réponse à cet implicite est cinglante : « Edgard est un élève comme vous ! », un « vous » qui oblige chacun à se sentir concerné. Cette manière d'agir coupe court au mensonge qu'entretient la foule lorsqu'elle désigne un bouc émissaire (« *il y a parmi nous quelqu'un qui n'est pas comme nous* »). Rien ne justifie de mettre à part un des enfants présents et à partir de là, Marcelline désamorce aussitôt la situation car elle empêche la stigmatisation.

Pour terminer la scène, l'enseignante pose un acte fort qui selon nous justifie une seconde hypothèse.

6.3.2. Hypothèse 2 : elle a agi ainsi au nom de l'école qui doit être inclusive

L'enseignante aurait pu se contenter de sa remarque sèche, rester dans le registre de la parole et différer sa décision, se donner le temps de trouver un autre élève pour la fonction de « copiste ». Elle aurait en quelque sorte « fait la morale », tout simplement. Mais non : elle tranche en prenant elle-même un risque. Elle remet ostensiblement et sans hésitation le cahier à l'élève handicapé afin que celui-ci recopie la leçon pour son camarade comme il l'a lui-même souhaité. Le résultat dans le cahier ne sera peut-être pas aussi lisible qu'espéré, mais Marcelline l'assume car pour elle, l'essentiel est ailleurs : il faut rassurer Edgard sur sa capacité à participer au service rendu par la classe à l'un de ses membres qui est malade ; et il faut simultanément montrer au groupe que nous devons nous faire mutuellement confiance.

Nous dirons par hypothèse que l'enseignante a agi de cette façon au nom d'une certaine conception de l'école dite « inclusive ». En effet, l'école inclusive se veut une école intégratrice, un lieu où chaque enfant est pris en compte dans sa capacité à relever le défi des apprentissages ; un lieu où tous les enfants, porteurs ou non d'un handicap, partagent la capacité d'apprendre et de progresser ; un lieu où l'enseignant prend en compte la singularité de chaque élève en optant soit pour des aménagements particuliers, soit pour des adaptations en fonction des capacités de chacun. Ce modèle, c'est-à-dire l'éducation inclusive, reconnaît le droit de tous les enfants à être scolarisés dans leur communauté.

Grâce à la réaction de l'enseignante, l'élève (Edgard) s'est senti valorisé. Et depuis ce jour, l'enseignante dit que celui-ci participe davantage à ses cours.

De notre point de vue, nous pouvons affirmer que, l'enseignante a su construire une qualité de relation tant pédagogique qu'éducative avec cet élève, tout en éduquant les autres écoliers présents. C'est un savoir-faire professionnel, un savoir d'expérience.

L'attitude de l'enseignante, dans ce récit, traduit ici l'engagement d'une personne qui tente de lutter contre toutes les formes de stigmatisations et d'inégalités. Manifestement, l'enseignante est convaincue d'une chose : son rôle est de favoriser l'égalité des chances, l'accès pour tous à l'éducation. Il n'y a pas d'élèves supérieurs à d'autres ; de ce fait, et peut-être à titre préventif, elle refuse de faire des différences entre les élèves. Elle s'engage dans une perspective d'intégration et d'inclusion puisqu'elle met en jeu sa responsabilité personnelle dans l'effort de réduire ce qui entrave la participation de tous les élèves ou d'une partie d'entre eux à la vie scolaire.

6.4. La situation de handicap : un débat de normes.

La prise en charge des enfants en situation de handicap (ESH) interroge non seulement la question des savoirs mais aussi celle des valeurs. En effet, le handicap chez l'enfant peut constituer un obstacle ou une difficulté à son apprentissage. Mais le handicap visuel constitue encore davantage, une contrainte majeure dans la scolarisation de l'enfant, reconnaissent Seré et Gnessi (2019). Il suppose de la part de l'enseignant de mobiliser certains savoirs spécifiques, mais aussi de trouver les raisons à mobiliser ces savoirs : au nom de quelles valeurs ?

Pouvoir cerner ce qui guide l'action des enseignants est pour nous une question fondamentale. La prise en charge des ESH nous paraît révélatrice sur ce point. Dans notre exemple précédent, au nom de quoi l'enseignante Marcelline agit-elle ainsi ? En interrogeant ici ce qui la motive, ce qui porte cette enseignante du privé catholique de Kaya, nous faisons l'hypothèse que nous touchons de près ce qui fait son identité personnelle et professionnelle.

Comme nous l'avons vu, si l'enseignante a agi ainsi, c'est au nom de la prévention de l'exclusion mais aussi au nom du respect de l'autre. L'élève porteur de handicap était la risée de ses camarades. Voir cette situation et ne pas agir en conséquence, c'est contribuer (même inconsciemment) à mettre à l'écart cet élève et à l'exclure localement dans le groupe scolaire mais aussi socialement. L'enseignante convaincue que tout enfant reste éducable et capable de progrès, accepte de considérer Edgard comme un être d'initiative, capable de recopier la leçon pour son camarade absent. L'enfant se sent valorisé et reprend confiance en lui. Et de surcroît, cette façon d'agir de l'enseignante que nous qualifions de « savoir-agir-professionnel » a permis de donner une leçon de vivre-ensemble aux autres élèves présents.

Il n'en demeure pas moins que des questions importantes se posent : au nom de quoi l'enseignante intervient-elle ? Comment justifie-t-elle à ses propres yeux sa présence au milieu des enfants de l'école ? Est-elle enseignante pour tous, c'est-à-dire pour l'ensemble de tous les élèves ou simplement pour une minorité ? Doit-elle s'occuper d'abord des plus défavorisés, de ceux qui sont en difficulté ? Ou bien doit-elle chercher à faire avancer tout le groupe, collectivement ? Mais, au nom de quoi ? Quelle image souhaite-t-elle que l'on garde d'elle ?

En effet, l'image de soi est une identité professionnelle qui émerge de l'identité personnelle. Elle est le reflet des questions que l'enseignante se pose sur elle-même. Ici, Marcelline ne cautionne pas une école qui soit exclusive, élitiste, mais bien au contraire, une école généreuse, inclusive, qui accepte toutes les différences. Elle ne veut pas contribuer à un système qui

viserait à promouvoir uniquement les meilleurs, mais elle s'engage dans l'effort commun de construire une école pour tous, y compris pour les élèves ayant un handicap.

Elle justifie son engagement personnel en ces termes : « *Je le fais, parce que je suis une mère. J'ai des enfants qui peuvent avoir besoin du soutien, un jour* » insiste-t-elle. Puis elle conclut : « *Je veux aussi contribuer à changer les appréhensions vis-à-vis du handicap* » car, pour elle, la meilleure rétribution, ce ne sont pas les « mille remerciements » qu'elle reçoit des parents d'élèves, mais la « *satisfaction morale de contribuer à l'éducation d'un enfant* ».

Néanmoins, l'enseignante est prise dans un « débat de normes » (un conflit intérieur entre plusieurs manières d'agir possibles). Elle a bien conscience de ne pas être une éducatrice spécialisée au service des seuls enfants handicapés. Les élèves à fort potentiel et qui sont présents dans la classe ont aussi le droit d'espérer aller le plus loin possible, malgré leur condition sociale modeste. Ainsi Marcelline reste tiraillée en permanence entre deux objectifs, deux idéaux : comment avancer avec les plus doués sans léser les plus faibles et sans que quelqu'un ne se sente exclu ou mis sur la touche ? Comment intégrer, dans sa classe, un élève en situation de handicap sans que cela ne ralentisse forcément la progression des autres ? Quel équilibre trouver ? L'identité de l'enseignante est ici toujours en construction et sans cesse bousculée par la réalité.

En s'investissant dans son travail, l'enseignante s'engage parce qu'elle a aussi le souci de la réussite collective des élèves, car selon elle, l'école, c'est le travail au sens où il faut défendre une valeur jusqu'au bout et tenir compte des autres comme le préconisait Célestin Freinet (1924) lorsqu'il considérait l'école comme une « communauté coopérative active¹⁷⁴ ».

7. Synthèse de l'analyse sur les processus de construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle

Au cours de notre enquête, il n'y a pas eu de questions explicitement posées aux enseignants du privé catholique pour savoir comment ils ont développé ou construit leur savoir d'expérience et leur identité professionnelle, parce que nous posons au départ que c'est seulement dans l'activité qu'il nous est possible de saisir un processus, voir comment ces professionnels construisent leurs savoirs d'action et façonnent leur identité. Notre approche se

¹⁷⁴ La coopérative dans l'école Freinet est à la fois le bien commun, le lien du groupe, l'outil d'autogestion, le forum, l'école de la démocratie.

veut une synthèse en référence aux différents discours (journaux de bord, entretiens) produits par les enseignants eux-mêmes pour relater leur activité. Elle fait émerger ce que nous considérons comme « stratégies » ou « processus » dans la construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle.

Tableau n°23 : synthèse de la construction des savoirs d'expérience

Processus de construction des savoirs d'expérience	Références	Stratégies
En situation de travail (pratique)	E1 ; E2 ; E3 ; E5 ; E6 ; E7 ; E8 ; E9 ; E10 ; E11 ; E12 ; E13 ; E14 ; E15 ; E17.	En consultant les collègues
	E1 ; E2 ; E3 ; E4 ; E5 ; E6 ; E7 ; E8 ; E9 ; E10 ; E11 ; E12 ; E13 ; E15 ; E16 ; E17.	En enseignant les élèves
	E3 ; E7 ; E8 ; E12 ; E16.	En se référant aux savoirs appris à l'école de formation (ENEP) des enseignants
	E1 ; E2 ; E4 ; E5 ; E6 ; E7 ; E8 ; E9 ; E10 ; E11 ; E13 ; E14 ; E15 ; E16 ; E17.	En réfléchissant à leur pratique
	E1 ; E2 ; E5 ; E6 ; E7 ; E8 ; E9 ; E10 ; E12 ; E13 ; E15 ; E16 ; E17.	En utilisant leur expérience personnelle et professionnelle
E1, E2...E17 : Informateurs		

Comme on peut le remarquer, à la lecture de ce tableau, les savoirs d'expérience construits par les enseignants s'effectuent essentiellement dans la gestion des situations de travail configurées par les nombreuses contraintes (comme nous l'avons déjà évoqué plus haut dans les axes 3 et 4) qui découlent des conditions de travail. Toutes ces situations de contraintes amènent les enseignants à inventer des stratégies et à développer des initiatives pour y faire face. Nous avons constaté que les enseignants eux-mêmes ne les nomment pas forcément « savoirs d'expérience ». Ils parlent, rappelons-le, des « *stratégies* », des « *moyens* » ou des « *manières de faire* » qu'ils « *ficèlent* » ou construisent, en se référant à leur expérience personnelle et professionnelle, en consultant leurs collègues, ou encore en se référant aux situations déjà rencontrées.

« Il y a des élèves qui ont aussi des problèmes d'écriture. Ils sont prêts à te réciter un cours par cœur, mais quand il s'agit d'écrire, ils ont beaucoup de mal. Là aussi, j'ai mis en place une stratégie qui les amène à répéter plusieurs fois ce qu'ils disent ; puis, sur les ardoises, on écrit les mots difficiles avant de procéder à « l'auto-dictée » (annexes, p.91).

Construits parfois inconsciemment, mais dans le cours d'action, au travail, ces savoirs d'expérience se présentent comme des « *points d'appui* » pour les enseignants parce qu'ils les aident à surmonter les difficultés ainsi que les obstacles qui se présentent à eux dans les situations à vivre.

Ainsi, pour mieux saisir comment les enseignants construisent leurs ressources internes, l'analyse de ce tableau montre que les savoirs d'expérience renvoient à des procédés qui s'inscrivent dans l'activité humaine. Tout gravite autour du vécu et de l'expérience du professionnel mais aussi au cœur de la pratique quotidienne. On peut alors identifier ces savoirs *dans et par la pratique*. Certains enseignants évoquent les situations d'enseignement (16 références). Pour d'autres, c'est en consultant leurs collègues (15 références) ou bien en se référant à leur pratique (15 références). Pour d'autres encore, c'est en se référant à leurs expériences antérieures, personnelles et professionnelles (13 références). Les références aux savoirs appris dans les écoles professionnelles (5 références) restent néanmoins faibles.

Citons quelques exemples :

« Il faut dire que mes 17 ans d'expérience m'ont permis d'apprendre beaucoup de choses. Quand je suis bloquée ne sachant quoi faire, je me réfère à d'autres situations semblables rencontrées dans ma pratique » (annexes, p.100).

« Moi personnellement, d'année en année, j'ai acquis beaucoup d'expérience. Aussi, dans notre école, nous avons la chance d'avoir un instituteur principal, déchargé, qui nous épaulé beaucoup. Les savoirs que nous recevons de lui nous font beaucoup de bien » (annexes, p.263).

« J'ai beaucoup appris en enseignant quotidiennement » (annexes, p.75).

« Je suis allée assister la maîtresse de CE2 qui avait demandé à ce qu'on l'appuie en conjugaison. Je suis donc allée présenter une leçon-modèle et ensemble, nous avons échangé et elle a dit être satisfaite à la fin » (annexes, p.39).

Ou bien encore :

« C'est vrai que j'ai 10 ans d'expérience ; je peux dire qu'en 10 ans, j'ai appris beaucoup de choses. Jusque-là, je peux dire que je n'ai pas eu de conflits avec un parent d'élève. Ça fait 5 ans que je suis maintenant dans cette école ; pendant 5 ans, j'ai appris à connaître le caractère de chacun des collègues. J'ai parfois consulté quelques-uns pour qu'ils m'expliquent un sujet » (annexes, pp.89-90).

« J'ai su toujours compter aussi sur le soutien de mes collègues. Il faut le reconnaître, je ne connais pas tout ; donc, je n'hésite pas à leur faire appel » (annexes, p.78).

“Ekolâ wâ me, maam neem karensaamb dâmba taaba, mam sâ n wa maam lesson, n ne tim tara “difficulté”, mam kotame, ti b sông maam. Mam sâ n gom bala, m neem ti kêer manda « partage d’expérience ». B na n wilga foom ti kaane la kaane, yaa woto la f tog n maane. Fo me sâñ n deege, na n songa foom. Fo sê n dat n wilg kamba bumb ninga wâ, a na n songa foom¹⁷⁵ (annexes, p.284).

Ou encore :

« C'est mon expérience professionnelle qui me permet de faire face à ces imprévus qui, d'ailleurs font partie de notre quotidien » (annexes, p.86).

« C'est comme vous le dites : c'est l'expérience. Les premières années sont des années de tâtonnement et de respect rigoureux du programme et des méthodologies ; et souvent, sans rien comprendre, sans une réelle appropriation. On suit scrupuleusement ce qu'on nous demande. Aujourd'hui, moi, j'essaie d'abord de comprendre le contenu de mon programme » (annexes, 270).

Ou encore :

« Ajoutons que mes différentes expériences m'ont progressivement conduit à me construire un savoir-faire et une certaine personnalité, une identité personnelle dans mon travail. Ce qui m'a guidé et qui continue de me guider, c'est entre autres les formations, les stages de recyclage, la formation continue, la régularité dans le travail » (annexes, p.278).

En conclusion, on peut dire que la situation de travail ainsi que la collégialité ont un grand rôle à jouer pour les enseignants dans la construction des « savoirs d'expérience ».

¹⁷⁵ Traduction : « Lorsque je rencontre des difficultés en dispensant mes leçons, je demande le soutien des autres collègues. Si je manifeste seulement le besoin, mes collègues n'hésitent pas à partager avec moi leur expérience. Ils te disent que, dans telle situation, voilà ce qu'il faut faire. »

Tableau n°24 : Synthèse de la construction de l'identité professionnelle

Processus de construction de l'identité professionnelle	Références	Stratégies
Construction personnelle	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9 ; E10 ; E11 ; E12 ; E13 ; E14 ; E15 ; E16 ; E17 .	Dans la perception de soi : sens de la responsabilité, conscience professionnelle, amour du travail, amour des enfants.
	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9 ; E10 ; E11 ; E12 ; E13 ; E14 ; E15 ; E16 ; E17.	Un engagement personnel et motivé.
	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E9 ; E10 ; E11 ; E12 ; E16 ; E17 ;	Le métier vu comme une vocation (sens donné à quelque chose, à un engagement...)
	E1; E4; E5; E6; E7; E8; E9 ; E10 ; E11 E13 ; E14 ; E16 ; E17 .	Identité par l'appartenance au groupe (enseignants catholiques) ; Identité par l'appartenance à un corps (groupe des enseignants)
Construction collective	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9 ; E10 ; E11 ; E12 ; E13 ; E14 ; E15 ; E16 ; E17.	Mettent en avant les similitudes et les différences avec les autres.
	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9 ; E10 ; E11 ; E12 ; E13 ; E14 ; E15 ; E16 ; E17 .	Soulignent le rapport entretenu avec parents d'élèves
	E1; E2;; E5; E6; E7; E8; E9 ; E10 ; E11 ; E12 ; E13 ; E16 ; E17 .	Rapport entretenu avec les autorités locales
	E1; E2; E3; E4; E5; E7; E8; E9 ; E10 ; E11 ; E14 ; E15 ; E16 ; E17 .	Rapport entretenu avec la hiérarchie
	E1; E5; E8; E9 ; E10 ; E11 ; E12 ; E13 ; E16 ; E17 .	Rapport entretenu avec les autres membres du village.
E1, E2...E18 : Informateurs		

La lecture de ce tableau met en relief la double dimension personnelle et collective de l'identité. Elle se construit d'une part, grâce à la personnalité de l'enseignant (c'est-à-dire dans la perception qu'il a de lui-même et des valeurs que représente son métier) ; et d'autre part, elle se construit dans la gestion des interactions collectives avec les collègues, les parents d'élèves, la hiérarchie scolaire, les élèves, les autorités locales, le village, ou dans les représentations du travail, de l'école et du village (comme décrits dans les axes 1 et 2).

L'analyse révèle que les enseignants du privé catholique mettent en avant la perception qu'ils ont de leur travail. C'est ce qui explique en partie leur engagement, qu'ils disent « sans limite ». Ils insistent aussi fortement sur certains éléments tels que : la conscience professionnelle, la responsabilité personnelle, la réussite des élèves, l'amour des enfants. En somme, ils mettent en avant la vocation à enseigner qui, selon eux, les différencie des autres enseignants du secteur public.

Ces différents témoignages nous en convainquent :

« Je le fais par conscience professionnelle. Consciemment, je ne peux pas dire : « je ne dispose pas de ce matériel, donc je ne fais pas leçon. Non ! » Ma conscience professionnelle me l'interdit, parce que si les élèves échouent, je suis la responsable. Donc, à chaque cours, le maître doit essayer de prévoir ce qu'il faut à l'avance. Il faut essayer de jongler à gauche et à droite. Moi je fais ça tout simplement, par amour des enfants. Sinon rien de plus. C'est par amour pour les enfants. Ce n'est pas du tout par peur de l'encadrement. [...] Moi, ce qui me guide dans la classe c'est la conscience professionnelle. On a mis des enfants entre mes mains, c'est donc à moi de les former pour qu'ils réussissent. Moi, je n'ai pas peur de l'encadrement et ce n'est pas non plus l'encadrement qui va me faire travailler plus : « Jamais ». C'est ma conscience professionnelle et l'amour des enfants » (annexes, pp.87-88).

Ou encore ceci :

« Mon travail d'enseignante, je ne le regarde pas comme un simple emploi. Il va bien au-delà d'un simple emploi. C'est pour moi une raison de vivre ; ma raison de vivre. Cela me donne une certaine force pour y faire face. C'est pour cela que je dis que c'est ma raison de vivre et d'être.

Ma raison d'être dans l'enseignement se justifie à plusieurs niveaux :

-il y a d'abord l'amour du métier. Former un individu à acquérir le savoir, le savoir-faire et le savoir être me passionne. C'est un métier qui me donne une satisfaction morale si au bout l'enfant réussit. Cela me donne beaucoup de joie de vivre.

-il y a aussi le fait que, être toujours en contact avec les enfants pour leur transmettre le savoir, me fait énormément de bien.

C'est tout cela qui me pousse à m'engager à fond dans mon travail. Non seulement, je ne veux pas être la cause de l'échec d'un élève, mais encore, je ne veux pas ternir mon image vis-à-vis de la société qui compte sur moi pour le bon devenir des enfants qui me sont confiés » (annexes, p.279).

Ou encore :

« La réussite des élèves est essentielle pour moi. Et pour cela, je me consacre entièrement à eux en donnant ce que j'ai de meilleur pour leur compréhension. Je me vois toujours en femme responsable, en éducatrice responsable, consciencieuse ; et donc première responsable de la réussite ou de l'échec des élèves » (annexes, p.122).

Les enseignants catholiques insistent aussi sur la différence qui existe à leurs yeux entre les établissements du privé catholique des autres établissements publics ; d'où l'utilisation constante du pronom personnel « nous » :

« La différence [chez nous catholiques] se situe d'abord au niveau du travail. Au niveau du travail à l'école, c'est la rigueur dans le travail. Beaucoup (d'enseignants) disent qu'ils n'aiment pas l'enseignement catholique, parce que nous travaillons de façon rigoureuse » (annexes, p.268).

« Mais ce qui me distingue des enseignants du public se vérifie dans plusieurs domaines : -d'abord sur le plan du rendement : les résultats sont très satisfaisants chez nous par rapport à ceux de l'enseignement public.

-ensuite, il y a la rigueur dans le travail qui diffère de ceux du public.

-enfin, les salaires de l'enseignement public sont supérieurs aux nôtres.

Pour justifier ce que je viens de dire, retenons ceci :

Les bons résultats s'expliquent du fait que j'ai été recrutée par un privé qui attend de moi des résultats. Du coup, je me donne à fond pour ne pas être remerciée par mes responsables. La rigueur, l'assiduité et la ponctualité sont donc les fruits de ces rendements » (annexes, p.278).

Ou encore :

« Sâ n yaa ne tônd katolika karensaamb dâmba, tônd kô m menga le yiida bilfu ne neba taaba Mam sâ n na dik makre, tond ekol n wâ, mam menga maanda “cours d'appui” râmba n na song kamba. ^{176»} (annexes, pp.285-286).

Par ailleurs, ils reconnaissent que la mission des enseignants des secteurs privé/public reste la même partout : celle de transmettre le savoir et d'éduquer.

« Nous exerçons certes le même métier et poursuivons le même objectif : pousser nos élèves vers la réussite. Mais nous ne nous engageons pas de la même manière que l'on soit du privé ou du public. Enseignante du privé, je peux tout d'abord dire que j'ai un programme semblable avec ceux du public. Nous avons des horaires bien définis » (annexes, pp.277-278).

Ou encore :

« Il y a beaucoup de choses qui nous unissent. Nous cherchons tous à éduquer les élèves qui nous sont confiés. Nous sommes guidés par la même mission : éduquer. L'enseignement catholique s'inspire des politiques éducatives de l'Etat. Que l'on soit du privé ou du public, c'est la même mission » (annexes, p.269).

¹⁷⁶ Traduction : « Chez les enseignants catholiques, je peux dire qu'il y a un plus : le don de soi. C'est ce qui nous différencie des autres enseignants. En exemple, j'ai pris de mon temps libre pour donner des cours de soutien (« cours d'appui » dans la version originale) à certains élèves en difficulté. »

CONCLUSION DU HUITIÈME CHAPITRE

Les récits analysés dans ce chapitre sont tous extraits des journaux de bord et des entretiens. Ils ont été collectés auprès des enseignants du privé catholique de Kaya au Burkina Faso et décrivent l'activité humaine comme une aventure permanente dans laquelle chacun est sans cesse en position de devoir choisir entre plusieurs manières de s'y prendre, en « débat de normes » (DDN).

Les exemples étudiés ont permis de mettre en exergue les deux caractéristiques de l'activité humaine, à savoir la confrontation incessante aux contraintes du milieu (toujours en partie nouvelles) et l'essai obstiné de reprise d'initiative : un couple « indissociable » qui permet de rendre compte de l'activité.

En effet nous avons pu le constater, les enseignants du privé catholique sont confrontés quotidiennement à de nombreux obstacles et difficultés qu'ils tentent de surmonter, tout en refusant de se laisser réduire à l'exécution simple des consignes, en subissant les règles imposées.

De nombreuses recherches menées par différents auteurs ainsi que les cas étudiés dans notre recherche mettent en évidence le travail des enseignants, compris non comme une simple application de procédures, mais principalement comme un « *événement qui sollicite en permanence l'intelligence et les valeurs de l'individu* » (Schwartz, Y. 2009).

De plus, les six (6) exemples que nous avons analysés, s'ils décrivent les efforts permanents d'ajustements et de renormalisations des enseignants, révèlent surtout que les professionnels sont des êtres qui opèrent des choix, parce qu'ils ont personnellement un point de vue fort, forgé par l'expérience et que personne ne peut leur ôter. L'analyse de ces exemples a aussi permis de rappeler l'importance des arbitrages qu'impliquent l'activité professionnelle en général et celle des enseignants en particulier.

Ces arbitrages, opérés entre les normes antécédentes (les prescriptions) et les normes que les acteurs eux-mêmes se donnent pour vivre leur travail, sont des preuves que les enseignants interviennent comme des êtres capables d'apprécier une situation.

Comme nous l'avons évoqué, il y a plusieurs manières de faire (et donc autant de références) devant les nombreuses contraintes. Mais placés dans l'obligation de trancher, les enseignants choisissent une manière de faire « privilégiée » qui est aussi une « option préférentielle

valorisée » : les *références* sont mobilisées – au cas par cas – en fonction de *préférences* (*évaluations*).

Les choix sont ainsi soutenus par des valeurs, celles qui sont prônées par la société dans laquelle les enseignants se trouvent (le milieu culturel, social, familial), mais également par des valeurs qu'eux-mêmes professionnels partagent avec les autres (le milieu scolaire, le milieu confessionnel).

Au regard de cela, l'on peut dire que les enseignants ne se contentent pas de « subir passivement » les situations ni simplement ne se contentent « de faire ce qu'on leur dit de faire » ; au contraire, ils revendentiquent leur statut « d'hommes normatifs » comme l'écrivent Y. Schwartz, L. Durrive (2003), en tant qu'êtres d'évaluation.

CHAPITRE IX

DISCUSSION DES EXEMPLES ANALYSÉS SUR LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS DU PRIVÉ CATHOLIQUE AU BURKINA FASO

INTRODUCTION AU NEUVIÈME CHAPITRE

Pour analyser le travail des enseignants du privé catholique de Kaya, nous déroulerons cette chronique en plusieurs composantes : la renormalisation par le sujet comme affirmation de sa propre singularité ; l'épreuve qui pousse à l'inventivité et à l'affirmation de soi, c'est-à-dire à l'affirmation de son identité ; l'engagement comme action de mobilisation des savoirs et de renforcement identitaire ; la transgression des normes et enfin les efforts de représentations comme une mise en œuvre du savoir-faire.

Cette recherche sur les processus de construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle, rappelons-le, s'inscrit exclusivement dans l'activité des enseignants du privé catholique du primaire de Kaya au Burkina Faso.

1. Le savoir d'expérience et la construction identitaire comme processus continu de renormalisation

Les différents récits des enseignants montrent que, loin de ce qu'affirment certains discours technocrates sur l'éducation, l'enseignement ne consiste pas en l'application docile d'un programme déjà tout tracé, fut-il pensé par des spécialistes. Il est au contraire, le résultat d'un travail d'équipe, d'un travail en synergie, le fruit de collaborations et de solidarités. Il est en définitive un processus de renormalisations et de gestions entre le prescrit et le réel, car, pour le travailleur, la question qui se pose n'est pas uniquement celle de respecter ou de ne pas respecter les prescriptions émanant de sa hiérarchie. Ce qui fait dire d'ailleurs à F. Daniellou (2002) que, « travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescriptions, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes tout le temps » (p.11).

En effet, en prenant son poste de travail, le travailleur trouve les « normes antécédentes » qui sont considérées comme des normes d'encadrement. Mais d'autre part, en situation de travail, le sujet affirme son autonomie en élaborant et en faisant valoir des solutions d'organisation plus officieuses, mais souvent plus efficaces que celles élaborées par l'encadrement, reconnaît G. de Terssac (1992). Cela explique le fait que « l'être humain refuse de se laisser déterminer par ces normes et fait interférer ses propres normes de vie avec la norme hétérodéterminée » (Schwartz, Y. 1992, p.158). C'est ce que Y. Schwartz appelle le processus de « renormalisation » et qu'il définit ainsi : « de multiples ajustements humains s'efforcent de rendre vivable l'invivable normalisation des temps et mouvements : resingulariser les modes productifs, les rythmes, l'histoire des milieux, la qualité des objets ». (Schwartz, Y. 2000, p.612).

2. Le processus de renormalisation chez les enseignants : travailler, c'est bien plus qu'obéir à des consignes

Dans ce processus de renormalisation, l'enseignant en activité regarde le problème qui se présente à lui, le repense et agit comme il lui semble judicieux de le faire, parce qu'il est lui-même porteur de ses « propres sources internes de prescription : en premier lieu ses valeurs, qui lui prescrivent ou lui interdisent telle ou telle forme d'interaction avec les autres » (F. Daniellou, 2002, p.11).

Confrontés à une multiplicité de sources de prescriptions, de contraintes et aux impondérables du métier, les enseignants doivent nécessairement « prioriser », « trier » et même « renoncer » à certaines contraintes. Ils doivent aussi « jauger » pour faire la part des choses et distinguer ce qui est utile de ce qui n'est l'est pas, afin de s'assurer que cela est bon pour leurs élèves. Par conséquent, ils sont toujours en débat et en tension entre « *l'usage de soi par soi* » et « *l'usage de soi par les autres* » (Schwartz, Y., 1992, p.57).

Y. Schwartz (2000) parle de « débat de normes », entre les « normes antécéduentes » et les propres normes de vie de chacun ; un « débat » qui soutient la manière de faire que chaque enseignant va privilégier ; un « débat » parce qu'il « s'agit bien d'opter pour une manière plutôt que pour une autre, de privilégier quelque chose, de donner la priorité à *celle* manière de faire, plutôt qu'à *celle* autre » précise L. Durrive (2014, p.6).

Ainsi, ces débats intérieurs *contribuent à la construction du sujet* : « un individu [se comporte] en sujet par ses délibérations sur des valeurs contraires, des procédures antagonistes, des projets incompatibles ou contradictoires, et [restructure] au terme provisoire de ces délibérations ses systèmes internes... » (Curie, J., 2000, p.19).

Le travail des enseignants est, « *un travail multi-prescrit* ». Il est multi-prescrit, en ce sens que, d'une part, il est fait d'une forte densité de prescriptions et de contraintes, tout en étant flou dans ces prescriptions ; d'autre part, il est comme une sorte « d'obligation d'initiative qui constraint paradoxalement l'acteur à concevoir et à mettre en œuvre des modes opératoires inédits et adaptés dans des conditions contraignantes » (Saujat, 2004, cité par Méard, J. et Bruno, F., 2008, p.2).

C'est donc une *construction permanente de sens et de valeurs* et un engagement qui va au-delà des prescriptions. Car, le professionnel est un « *soi* » (car il est un individu construit par une histoire) et un « *corps-soi* » (car cet individu a une réalité physique, biologique) selon Y. Schwartz (2000), c'est-à-dire un être humain qui travaille et qui est lui-même le centre des arbitrages qui gouvernent son activité. Ce « *corps-soi* permet l'activité, qui, elle-même va transgresser tous les sièges » (Schwartz, Y. et Durrive, L., 2003, p. 196). Le professionnel cherche à actualiser constamment ce qu'on lui demande de faire, en inscrivant le prescrit dans le temps et surtout en le personnalisant. Il « produit son propre niveau de règles, 'autonomes', imaginées par lui-même qui lui permettent d'affronter efficacement les situations » (G. de Terssac, 1992, p.335).

Le travail étant fait de situations non programmées, le professionnel va apprécier puis mobiliser des ressources (*connaissances, capacités, attitudes*) pour faire face aux situations complexes ou inédites, parce qu'il refuse d'être anonyme ou un pur exécutant. Parmi ses ressources mobilisées, il y a celles qui conviennent le mieux selon lui, celles qu'il évalue pertinentes pour faire face à la situation singulière. Il existe aussi d'autres ressources ou « moyens, tels des instruments¹⁷⁷ qui tiennent à sa nature ou qu'il a acquis au cours de son expérience ou, plus généralement, de sa vie » (J. Leplat, 1997, p.36). Ces ressources mobilisées, ces moyens employés parfois pour pouvoir sortir la tête de l'eau, n'est-ce pas ce qu'on pourrait appeler savoir-faire ou savoir professionnel ? *Ou même un savoir d'expérience ?*

Ces savoirs, s'ils véhiculent des valeurs, ne contribuent-ils pas aussi à *façonner l'identité du professionnel* ? Et par ailleurs, nous pouvons affirmer que si les savoirs aident le professionnel à se constituer une identité, se construire dans un champ de préférences, de valeurs, *la réciproque est aussi vraie : ce sont les valeurs qui vont mobiliser les savoirs, car en situation le professionnel chevronné (avec une identité forte) apprécie et hiérarchise ce qu'il pense devoir faire, et va chercher les ressources dont il a besoin (parmi lesquelles les savoirs : internes et externes)*.

Ce qui ressort des nombreux témoignages recueillis auprès des enseignants du privé catholique de Kaya au Burkina Faso, c'est aussi le sentiment des praticiens d'être chapeautés par une administration qui ignore totalement la réalité du travail de l'enseignant, mais qui, également, produit en jet continu des prescriptions qui viennent heurter le travail de nombreux enseignants. Beaucoup de travailleurs dans l'administration burkinabè (inspecteurs d'éducation de base, encadreurs de zone, conseillers pédagogiques...) sont extrêmement formels et extrêmement modélisateurs. Ils ne croient plus qu'à la « *bonne recette* » pour éviter tous les ennuis¹⁷⁸, à la solution toute faite et ne craignent pas d'affirmer qu'il : « *suffit de faire comme ça...* ».

Ce n'est pourtant jamais le cas dans la mesure où les situations de travail ne sont pas standardisées, ce sont des moments à vivre. Quelles que soient les dispositions prises, les situations ne peuvent pas être totalement anticipées, parce que l'être humain est incapable de contrôler et de dominer à l'avance toutes les contraintes. De plus, il faut reconnaître qu'un

¹⁷⁷ Parmi les « instruments », Leplat (1997) cite les « outils cognitifs de bas (la mémoire), les connaissances, les compétences, les métacognitions » (p.36).

¹⁷⁸ C'est d'ailleurs une critique portée par Ph. Meirieu contre certains « experts » qui invitent certains enseignants à se replier sur certaines méthodes telle la méthode de Singapour qui devient comme une sorte de garantie pour ne pas être inquiété par son administration. In *L'Humanité*, entretien du 19 janvier 2019, p.2.

« travail de qualité », « ne peut pas être jugé à la seule aune de la conformité du produit aux critères formellement préétablis », comme le fait remarquer F. Daniellou (2002, p. 13).

Dans l'activité du travailleur enseignant, beaucoup de paramètres entrent en jeu et les enseignants doivent les prendre en compte *hic et nunc* « ici et maintenant ». Il est donc nécessaire de prévoir des formes de recours et de régulations explicites- parfois « chaudes » c'est-à-dire en temps réel, indique également F. Daniellou (2002, p.14).

Y. Schwartz (2004) reproche justement à ces normalisateurs de ne pas faire de différence entre « l'expérience du travail » et « le travail de l'expérience » (p.8). Autrement dit, on peut avoir l'expérience du travail, mais cela ne suffit pas. Il faut aussi faire le travail de l'expérience, c'est-à-dire savoir se regarder soi-même « en train de faire », comme on se regarde dans un miroir, afin de tirer une leçon pour l'avenir. Et si nous avons toujours des leçons à tirer de l'expérience, c'est bien la preuve que les situations ne sont jamais standardisées, reproduites à l'identique... Ce sont des épreuves.

3. L'épreuve : une composante de la construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle

La complexité des situations est parfois un incitatif à chercher de nouvelles approches et à trouver des réponses. Ainsi donc, les enseignants sont constamment à l'épreuve¹⁷⁹ des choix. Comme souvent dans les métiers de service, l'enseignant du privé catholique « est aussi placé dans l'obligation d'inventer de façon continue pour atteindre des visées intenables » comme le soutient F. Daniellou (2002, p.10).

La réflexion que nous menons sur le travail enseignant révèle que les professionnels sont quotidiennement confrontés à des difficultés diverses. Non seulement de nouvelles exigences ont été introduites dans leur travail, mais encore, ils doivent accomplir de nouvelles tâches qui, souvent, dépassent le cadre ordinaire de l'enseignement. De ce fait, une nouvelle façon de faire s'impose à eux.

La réalité du travail quotidien chez les enseignants crée des tensions et les oblige à s'impliquer toujours davantage et à mettre plus de soi (« y mettre du sien ») pour tenir dans les situations. Mettre plus de soi suppose donc qu'ils mobilisent leur intelligence créatrice ; qu'ils trouvent des solutions même « bricolées » qui se passent parfois dans la lutte avec le réel, pour ne pas

¹⁷⁹ Nous considérons dans notre recherche l'expérience comme « ce qui a été sédimenté », ce qui est resté du vécu. Tandis que l'épreuve correspond à la situation de l'enseignant pris dans le feu de l'action et qui est contraint de choisir -forcément choisir. C'est l'épreuve des choix.

se contenter de subir les contraintes de l'environnement. Le constat fait par G. de Terssac (1992) se justifie dans notre étude, lorsqu'il affirme que « l'acteur soumis aux contraintes n'est pas privé de toute initiative, ni courbé sous le poids de ces contraintes. [Et] il ne peut [non plus] être considéré comme le véhicule du pouvoir par lequel s'exerce le système de domination ou comme un sujet passif et prisonnier des contraintes qu'il subit » (p.112).

A ce sujet, nous avons repéré dans les discours des enseignants du privé catholique de Kaya, des marqueurs de savoirs d'expérience et d'identité professionnelle qui peuvent mieux nous instruire sur le travail enseignant. C'est ce que nous tenterons de développer dans le point ci-après (3.1).

3.1. Analyse linguistique des mots et expressions repérés dans les discours des enseignants

Nous avons pu relever dans les discours des informateurs de notre enquête et de manière récurrente, des verbes tels que « *réinventer* », « *reformuler* » ou « *recréer* » qui permettent de qualifier le travail en général et celui de l'enseignant en particulier, ou encore « *créativité* ». On comprend cette créativité dans le sens où elle est « toujours re-travail des prescriptions censées encadrer l'activité concrète » (Schwartz, Y., 2009, p.1).

On relève également des expressions ou formules comme « *apprendre sur le tas* » ou « *apprendre en étant dedans* » qui sont fréquentes dans ces mêmes discours.

D'autres expressions, notamment : « *je me débrouille* », (annexes, pp.152 ; 166) « *je bricole* », « *je caracole* », « *je tâtonne* » (annexes, p.102) « *je jongle à gauche et à droite* » (annexes, pp.88 ; 153), « *on s'adapte* » (annexes, pp.168 ; 179 ; 184 ; 187), « *à force de...* » « *je compose avec* » (annexes, p. 55) ou « *je raccommode* » (annexes, p. 276) ou encore « *connaissant le milieu* », autant de figures ou images qui sont relevées dans ces mêmes discours. Elles sont la mise en mots d'un moment crucial dans le travail, celui où il faut engager sa subjectivité, prendre une décision qui fera basculer la suite dans un sens ou dans un autre. C'est pourquoi ces expressions sont indissociables d'un développement des compétences nécessaires au travail, une mise en œuvre de la sagesse pratique indispensable à la poursuite de l'activité.

Ces expressions traduisent et reflètent en même temps, la réalité du travail des enseignants du privé catholique burkinabè. Quotidiennement, les enseignants doivent jongler avec les exigences des programmes scolaires, avec le temps disponible et le rythme d'apprentissage des élèves.

Du tâtonnement à la débrouille, voire du raccommodage, ces expressions en disent long sur « ce que c'est que travailler pour un enseignant au Burkina Faso » ; ce sont des expressions qui décrivent l'activité réelle des enseignants, une activité souvent invisible, qui recouvre les arrangements ainsi que les bricolages dont ils font preuve dans leurs situations de travail. Dans ce jeu d'adaptations et de prises d'initiatives permanentes, l'enseignant devient une sorte de « *caméléon professionnel* », de « *jongleur professionnel* » qui change sans cesse de peau et joue plusieurs personnages (Tardif, M. et Lessard, C., 1999, p.131).

Nous pouvons par exemple dire que l'expression « *je jongle* » qui revient cent douze (112) fois dans les propos des enseignants interrogés, trouve sa place dans notre analyse, compte tenu de ce que signifie l'activité humaine. En effet, devant l'épreuve et face à la réalité des situations de complexité du travail, nombre d'enseignants essaient de « *jongler* », c'est-à-dire, qu'ils réaménagent les situations, les déplacent parfois après plusieurs tentatives variées, jusqu'à trouver enfin une issue favorable. *Jongler, c'est se libérer prestement la main pour attraper une balle et aussitôt après une autre qui arrive. Tel est le travail au quotidien : se rendre disponible prestement pour faire face à une contrainte, puis aussitôt après pour l'autre qui arrive...*

Cet engagement à trouver de solutions dans le travail vient corroborer les propos de C. Dejours (2018) quand il dit : « Et lorsqu'à force d'endurance à l'échec et de retours à la tâche, de tentatives répétées, inlassables, de bidouillages, de bricolages, de détours, de forçages, de cassures, de reprises... la solution est trouvée » (p.104). Le travail est donc une lutte permanente avec le réel, une lutte qui n'est jamais gagnée d'avance.

En situation de travail, on peut dire que les enseignants s'adaptent en quelque sorte, tentent de faire valoir leur point de vue, de défendre leurs intérêts et de promouvoir leur choix (G. de Terssac, 2012, p.2).

Nous avons aussi noté tantôt l'emploi des verbes tantôt « *adapter* », tantôt « *s'adapter* ». Dans le vocabulaire de l'analyse de l'activité, « *s'adapter* » signifie en effet, « prendre en compte la contrainte ; c'est accepter la phase d'assujettissement », tandis que « *adapter* » veut dire « traiter ensuite la contrainte, reprendre le dessus en trouvant une stratégie ». Autrement dit, « *adapter* », c'est, tenter « d'aménager la contrainte de manière à ce qu'elle serve notre projet d'agir » (L. Durrive, 2019, p.244). En cherchant à distinguer ces deux expressions, nous voulons faire la différence entre le passif et l'actif. En affirmant qu'ils « *s'adaptent* » dans la réalisation de leur métier, les enseignants semblent vouloir dire que s'ils ne les ignorent pas, s'ils les prennent bien en compte, ils ne se laissent cependant pas écraser par les contraintes. Au contraire, ils reprennent continuellement et obstinément des initiatives parce qu'ils

cherchent à agir, pour ne pas seulement subir les multiples pressions du milieu environnant. Les contraintes du milieu les poussent à imaginer de nouvelles solutions et à développer une quantité d'idées nouvelles, de capacités de créativité qui sont autant de savoirs. Ces savoirs sont des « ficelles de métier » dont tout travailleur a besoin pour accomplir son travail.

Somme toute, nous pouvons dire que chacune de ces expressions analysées renvoie à des actions que D. A. Schön (1986) qualifie de « *spontanées* » ou même « *intuitives* ». Elles sont dites spontanées en ce sens que le professionnel qui les accomplit le fait sans calcul mais non sans fondement. À première vue, ces actions semblent n'être que des réactions aux circonstances, mais elles provoquent en réalité chez leur auteur une réflexion à propos de la situation problématique. Et la réponse que le professionnel va apporter sera davantage qu'une réaction, ce sera une initiative qui va changer la donne, qui va réaménager le champ des contraintes. C'est pourquoi nous pensons qu'il faut distinguer d'une part le moment où l'enseignant est heurté par un obstacle et doit « s'adapter » dans le sens où il prend en compte ce qui arrive, et d'autre part le moment où il a trouvé une réponse, une solution et dans ce cas il « adapte » le milieu, il le fait bouger. Il va toujours chercher à être davantage actif que passif.

3.2. L'épreuve et la capacité d'inventer de « stratégies opératoires »

Schön (1986) a par ailleurs démontré que dans les « actions spontanées et intuitives », un bon praticien « est continuellement engagé dans un processus d'appréciation, de sondage, de modélisation, d'essai, de diagnostic ou d'évaluation qu'il peut à peine décrire (et le plus souvent pas du tout) » (p.89).

Ainsi donc, tout comme les autres professionnels qui cherchent à être à la hauteur des attentes de leurs supérieurs et à répondre aux différentes consignes de leur institution, de même les enseignants du privé catholique essaient de s'adapter en cherchant régulièrement des « portes de sortie », car c'est là que se trouve l'intelligence créatrice et le génie humain : ici, celui des enseignants.

Grâce à cette ingéniosité, la personne va pouvoir poursuivre son travail mais simultanément, l'épreuve l'aura fait grandir elle-même, lui permettra de se construire, car, « tout ce qui nous arrive ne relève pas seulement de contraintes qui nous font plier, qui nous assujettissent. Il y a un certain nombre de choses contraignantes que nous parvenons à tourner à notre avantage, sur lesquelles nous pouvons nous appuyer pour avancer » reconnaît L. Durrive (2019, p.238).

L'épreuve pousse à adopter des stratégies, à rebondir pour « s'en sortir ». C'est le propre de l'être humain qui a toujours lutté pour sa survie et qui aujourd'hui poursuit son travail sur le milieu dans ce qu'on peut considérer comme un « effort de vivre », dans le sens de G. Canguilhem.

Vivre, c'est d'abord affronter un « déjà-là » qui fait contrainte et ensuite chercher à rebondir en reprenant l'initiative. Cependant l'histoire ne s'arrête jamais : en réaménageant le milieu, nous créons un nouvel état provisoire, qu'il faudra modifier dans une prochaine intervention. Par exemple, devant la contrainte des sureffectifs qu'elle est obligée d'accueillir, l'enseignante Cécile¹⁸⁰ décide de réaménager sa classe et met des tables-bancs côte-à-côte. Mais, en réorganisant l'espace de la classe et en faisant asseoir les élèves à quatre (4) par table-banc prévu pour deux, elle crée de nouvelles conditions de travail pour elle-même. Elle n'arrivera plus du même coup à circuler entre les rangées, ce qui modifiera sa stratégie de supervision. On peut alors dire qu'elle a déplacé le problème ; mais, en le déplaçant, elle a créé une nouvelle contrainte.

Le savoir d'expérience correspondrait dans ces situations décrites à ce que J.P. Saint-Gelais (1997) considère comme un « répertoire élaboré par le praticien et dans lequel il puise ses connaissances pratiques, ses façons de se comporter, ses représentations et ses certitudes » (p. 25).

4. L'engagement et la construction des savoirs et de l'identité : une réalité inséparable

4.1. Un engagement motivé

Selon le psychologue du travail J. Curie (2003), l'engagement dans l'activité de travail est « l'action de mobiliser des ressources cognitives, énergétiques, temporelles dans le traitement d'une situation » (p.502). En effet, dans les situations de travail, les enseignants du privé catholique mobilisent des savoirs et renforcent leur identité, dans la mesure où ils sont fortement impliqués.

Ainsi, pour justifier leur engagement dans l'activité de travail, ces derniers se situent sur le plan des valeurs humaines et professionnelles et avancent entre autres certaines raisons : ils agissent pour « *le bien de leurs élèves* » et disent s'engager « *par conscience professionnelle* » ou encore « *par devoir moral et professionnel* ».

¹⁸⁰ Elle a un effectif de 80 élèves dans une salle de classe exiguë.

Considérons différents récits :

« Je le fais par conscience professionnelle. [...] Ma conscience me l'interdit, parce que si les élèves échouent, je porte l'entièvre responsabilité » relate cette enseignante (annexes, p.87).

« C'est ma conscience professionnelle qui me guide dans mes choix. Ma conscience professionnelle me dit ce que je dois faire et ce que je ne dois pas faire ; ce qui est bien pour les enfants et ce qui n'est pas bien pour les enfants. Face à l'échec d'un enfant, j'ai le cœur lourd. Moi, particulièrement, je n'aime pas l'échec. Donc, quand un enfant échoue, j'ai un choc complètement dans le cœur » (annexes, p.261).

Ou encore :

« Pour moi, c'est d'abord un devoir moral et professionnel. Je suis là avant tout pour aider les élèves à réussir. [...] Il y a aussi mon honneur qui est en jeu ; c'est une question de dignité et de conscience » » (annexes, p.272).

Ces témoignages résument assez bien les discours que les enseignants du privé catholique tiennent sur leur activité en justifiant leur engagement. Si, d'une part, leur travail se déroule pour la plupart dans des conditions objectivement difficiles, et si, d'autre part, leurs conditions de vie engendrent une angoisse permanente, on voit que, malgré tout, le service rendu est à la hauteur des attentes : rien ne semble les décourager. Au-delà de leurs compétences professionnelles respectives, les enseignants s'obligent à investir leur subjectivité parfois au plus haut degré. Ils fondent leur engagement sur « *le bien des élèves* », se disent motivés par le souci de « *conduire les élèves vers le succès, se satisfaire de son travail* » - selon les mots de Cécile.

Il faut souligner que les enseignants ici se considèrent comme comptables de leur propre travail : ils disent avoir conscience que leur responsabilité est en jeu dans ce qu'ils font ; c'est pourquoi ils veulent « donner le meilleur d'eux-mêmes » afin que leur travail soit apprécié de tous.

« Je ne voudrais pas, après avoir fait un travail, que quelqu'un vienne à le déprécier ou dire du mal de ce que j'ai fait. Il en est de mon engagement dans la formation des enfants qui me sont confiés » se justifie l'enseignante Cécile (annexes, p.158).

« A l'école, je suis responsable de la bonne éducation des enfants. Quand je vois chez l'élève un comportement ou une inconduite, c'est de mon devoir de le ramener sur de bons rails » (annexes, p.154).

Ces témoignages montrent que les enseignants s'attribuent un rôle d'accompagnateurs et agissent en fonction de leur propre cohérence, en tant qu'êtres humains en activité. Ainsi donc, dans les situations d'activité, ils font des choix, c'est-à-dire qu'ils sont guidés par un certain nombre de valeurs et tranchent au nom de ce qui leur paraît le plus important... Ils expliquent qu'ils ne s'engagent pas parce qu'ils ont peur de l'autorité, du directeur ou de l'inspecteur, mais parce que leur « conscience professionnelle » les incite à mettre du sérieux dans tout ce qui mérite d'être fait.

Cette perception du sujet par lui-même n'épuise pas l'explication de son engagement. Pour une part, l'individu est soumis aux influences de son milieu. Cependant, il ne se réduit pas à être « un carrefour d'influences », selon le mot de Canguilhem (1998), dans la mesure où il va lui aussi revendiquer un point de vue. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'enseignant du privé catholique est soumis à des messages répétés de son institution, qui font appel à sa conscience, personnelle comme professionnelle. Il y a également la dynamique de l'équipe enseignante, les influences entre pairs – et d'autre part, les attentes pressantes des familles, parents et élèves. Au-delà de la communauté scolaire et confessionnelle, il y a le village tout entier qui attend quelque chose du maître. Tous ces courants exercent une pression sur la personne qui travaille, mais elle-même a son mot à dire sur elle-même : elle défend une image de soi, au nom d'un point de vue, au nom de ce qu'elle valorise et qui rejoint en partie ce que les autres valorisent autour d'elle.

4.2. Un engagement qui façonne l'identité

L'engagement dont il est question ici se rapporte à l'enseignant en tant que sujet dans son travail ; un sujet « comme personne ayant une histoire, capable de parler en première personne » (A. Bernard, 2013, p.5). Au regard de cet engagement sans faille dans leur travail, on peut alors dire que l'identité professionnelle des enseignants s'est construite sur leur haute vision de leurs responsabilités en tant qu'enseignants. La réussite de leurs élèves prime sur tout à leurs yeux, même sur leur mauvaise humeur éventuellement. Et cette conviction les pousse « à laisser de côté tous leurs soucis » pour ne s'occuper que d'une chose : « *l'apprentissage des élèves* » dit Cécile, avant de conclure en ces termes : « *mam sén parat ti ned maan mam* »

*biiga, mame pa maand a ned biig ye*¹⁸¹ ». Telle est l'explication que les protagonistes donnent à leur engagement malgré tout : une grande conscience professionnelle.

Si l'on suit J. Thomas (1967), « une profession est une vocation, un métier. Elle exige non seulement une formation intellectuelle et une culture générale, mais également une haute conscience professionnelle, [car,] ce n'est pas seulement un emploi ou un salaire à gagner » (p.29). Parler de « vocation » pour rendre intelligible le phénomène de l'engagement au travail, c'est sans doute une explication trop courte, trop commode aussi parce qu'elle ne dit pas d'où provient la vocation elle-même. En revanche, dans la perspective de Canguilhem (1998), on peut creuser ce terme et se fonder sur une explication davantage scientifique, à savoir le dialogue entre l'individu et son milieu. Celui-ci s'établit comme un débat entre ce qui vaut pour les autres et ce qui vaut pour moi-même.

L'enseignant est un être de valorisation. Il a ici une très haute opinion de son travail. Il ne se voit pas comme un rouage dans une machine, comme un « *simple enseignant* » ou comme un « *simple bras armé* » de l'institution. Il se voit bien plus comme l'un des « *relais pour l'avenir* » des enfants qui lui sont confiés.

Les enseignants du privé catholique entretiennent leur propre récit, selon qu'ils se font collectivement d'eux-mêmes : autrement dit, leur *identité* (certains diront : leur « mythe professionnel », celui qui les fait avancer et les aide à trouver une cohérence dans un ordinaire déprimant). Ce qui compte, c'est « le bien des élèves », puisque leur réussite prime sur tout. Pour cela, les enseignants s'impliquent et s'investissent fortement dans ce qu'ils entreprennent et sont prêts à prendre des risques, car pour eux, l'essentiel se résume en cette phrase : « *pourvu que les élèves réussissent* ».

Pour Cécile par exemple, l'enseignement constitue « *sa raison de vivre* » ; c'est ce qui justifie son existence. Elle dira en outre que son travail n'est pas une simple « fonction », mais bien plus « une mission¹⁸² » : « *Je ne me considère pas comme une simple fonctionnaire travaillant en fonction des heures* ».

L'identité professionnelle comme le montre C. Dubar (1996) renvoie ici à la manière de s'identifier dans le champ professionnel. Selon les enseignants du privé catholique au Burkina Faso, l'enseignement ne sert pas seulement à instruire des enfants, mais il vise surtout à

¹⁸¹ Traduction : « Ce que je ne veux pas qu'on fasse à mon enfant, je ne le fais pas non plus à l'enfant d'autrui »

¹⁸² La mission de l'enseignant est tout à la fois d'instruire les jeunes (en partageant ses connaissances) qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation (valeurs), de les former (compétences) en vue de leur insertion professionnelle et de les encourager.

« former » des hommes, les citoyens de demain et plus largement encore, faire grandir ceux qui participeront à l’humanité à venir. *D'où l'acceptation d'énormes sacrifices et le refus de compter leurs heures pour accomplir cette mission.*

5. La construction des savoirs d’expérience et de l’identité passe par l’interprétation personnelle des règles (potentiellement jusqu’à la transgression).

Avec ce point cinq (5), nous voulons interroger la capacité d’ajustement des enseignants à leur environnement : « l’ajustement situationnel » d’une part et « l’ajustement contextuel » d’autre part. Autrement dit, ce que Woods (1997) nomme la faculté « d’accommodation¹⁸³ » des enseignants (cité par F. Lantheaume, 2007).

5.1. La transgression est quotidienne

La transgression des règles et des normes est quotidienne dans le travail des enseignants. En effet, en agissant ainsi, les enseignants refusent d’appliquer les consignes à la lettre, de « fonctionner au protocole ». Ils refusent d’être considérés comme de simples « exécutants chargés de mettre en œuvre des procédures standardisées élaborées et validées par des « experts » minutieusement choisis par le pouvoir politique » affirme Ph. Meirieu (2019, pp.1-2). Cela corrobore d’ailleurs l’affirmation emblématique de Y. Schwartz lorsqu’il dit à propos de l’ouvrier ajusteur que : « *jamais un ouvrier ne reste devant sa machine en disant : je fais ce qu'on me dit* ». Ceci vient aussi éclairer, dans notre enquête, l’attitude de l’enseignant Robert quand celui-ci déclare au sujet du programme des cours :

« Vous savez, le programme est là, mais je ne le subis pas ; je ne l’exécute pas « aux pas de militaire. » Je vais à mon rythme » (annexes, p. 119).

L’enseignante Cécile par exemple ne se laisse pas hanter par l’obligation de respecter le programme officiel. Elle fait à sa guise ; autrement dit, elle ajuste à sa convenance et se justifie en ces termes :

« Lorsque vous entrez dans nos classes, il y a sur le tableau une répartition mensuelle qui nous indique le programme à suivre. Mais souvent, après évaluation, si je me rends compte qu’une leçon n’est pas bien assimilée, je la reprends avant de continuer. Bien sûr que j’accuse un retard dans la progression, mais pour moi, l’essentiel n’est pas de suivre le programme

¹⁸³ Selon F. Lantheaume (2017), l’accommodation résulte de la confrontation entre l’engagement de la personne et la dynamique de l’institution. Elle est censée assurer aussi bien le développement de l’individu que celui du système (p.69).

comme un mouton. L'essentiel, c'est que mes élèves comprennent. J'ai mon rythme à moi ; j'ai la conscience tranquille parce que je sais que c'est cela qu'il faut pour mes élèves » (annexes, p.156).

Ou encore :

« Une fois, l'inspecteur était en visite dans la classe de CM2. A la fin, il est passé dans ma classe et a regardé mon tableau de lecture. J'avais écrit sur ce tableau, les sons à prononcer et quelques articulations. Il me dit que je devais, au lieu de les écrire sur des carreaux, tracer des lignes, puis reporter ensuite ces sons. Devant lui, j'ai simplement répondu : « je ferai ce que vous me dites de faire, mais pas en début d'année scolaire. Je connais le niveau de mes élèves. Si j'applique votre méthode, mes élèves ne vont rien comprendre. Je continuerai avec cette méthode ; ce que vous me proposez ne me convient pas ; une fois que la leçon est acquise, je me référerai à votre méthode au deuxième trimestre. Il ne m'a plus rien dit » (annexes, pp. 247-248).

L'enseignante dans ce cas-ci ne se met aucune pression. Elle résiste à l'obligation d'achever son programme comme l'exige l'institution de l'enseignement catholique. Contrairement à la hiérarchie scolaire qui a un raisonnement essentiellement gestionnaire et une vision statique de la norme, Cécile elle, va au rythme de ses élèves et fait fructifier son génie et ses compétences par rapport à ce qu'exige la norme. Elle cherche à grandir en autonomie professionnelle et désire « *se retrouver* » dans ce qu'elle fait. Il n'est pas question pour elle de suivre « bêtement » comme elle le dit un protocole ou simplement un acte technicien ; car, comme l'affirme Ph. Meirieu, « la compétence professionnelle n'est pas dans la conformité, mais dans l'inventivité¹⁸⁴ ».

L'inventivité est l'essence même de l'activité, parce qu'elle est le quotidien du travail des enseignants, car elle fait appel à des réajustements constants. Ces réajustements constants sont appelés « des arts de faire » par A. Jorro (2018, p.10). Selon cette dernière, les « arts de faire sont marqués par le débordement, la bifurcation, la transgression, le braconnage » (*ibid.*) ; ce qui veut dire que la personne en activité « ne se contente pas d'agir selon une stratégie préexistante, mais, elle cherche d'une part, à jouer avec les possibles de la situation ; et d'autre part, en agissant ainsi, elle cherche à se positionner et à faire valoir son attitude » (Jorro, 2018). C'est ce qui justifie la posture de Cécile lorsqu'elle dit : « je vais à mon rythme », parce qu'elle refuse d'être considérée comme un simple rouage dans le système d'exécution des tâches

¹⁸⁴ Meirieu, Ph., janvier 2019. *Une école préfigure toujours un projet de société*. Entretien réalisé par Nicolas Mathey : 2.

prescrites. Au contraire, connaissant le niveau de ces élèves, elle évalue les situations et les réinscrit dans leur contexte.

Dans le discours (sus-cité) de Cécile, nous remarquons que le programme ne l'obsède pas ; au contraire, elle fait tout pour rendre compatible le programme avec la réalité quotidienne, (elle l'ajuste) car, elle « *sait* » ce qui est nécessaire à ses élèves. Pour cela, elle joue avec ses marges de manœuvre et négocie avec le programme constamment, en y sélectionnant les points les plus intéressants intellectuellement et pédagogiquement, selon elle. Ce geste professionnel représente une forme de « pouvoir-savoir » ou « arts de faire » selon C. Alin (2010), c'est-à-dire ce qui permet de « mettre en lumière l'ingéniosité qui réside dans l'usage de savoirs tacites, presque invisibles » (A. Jorro, 2018, p.9).

Cécile va encore plus loin dans son accommodement avec le règlement émanant du Ministère de l'Éducation Nationale. En effet, depuis plusieurs années, le Gouvernement burkinabè a adopté une politique dite du non-redoublement¹⁸⁵ des élèves au niveau des écoles primaires, qu'elles soient du privé ou du public. Cette politique est contestée : elle est loin de faire l'unanimité dans le monde éducatif¹⁸⁶.

Ainsi témoigne Cécile :

« Le Ministère de l'Éducation Nationale (MENA) exige le passage systématique de tous les élèves en classe supérieure. Un jour, une mission du MENA est venue dans notre école pour contrôler si nous mettons en application cette politique. [S'adressant au chef de la mission]

¹⁸⁵ Le redoublement, utilisé pendant longtemps comme méthode de remédiation, a fait l'objet de nombreuses critiques pour son coût, pour ses effets psychologiques néfastes chez les élèves redoublants et surtout pour son inefficacité pédagogique par les politiques éducatives au Burkina Faso. Aussi, des textes réglementaires de lutte contre le redoublement massif ont-ils été adoptés à partir de 2001. Il s'agit du décret n°2001-179/PRES/PM/MEBA du 2 mai 2001 portant suppression du redoublement à l'intérieur des sous-cycles. La lettre circulaire n°2002- 067/MEBA/SG/DGEB du 17 avril 2002 de mise en œuvre de cette mesure stipule que « le renvoi est interdit au CP et le redoublement n'est autorisé qu'au CP2, CE2 et CM2 sans toutefois dépasser 10 % de l'effectif de chaque classe ». Cela sous-entend que le redoublement est interdit dans les autres classes : CP1, CE1 et CM1. Le plafonnement du redoublement à 10 % entre les sous-cycles obéissait à une norme internationale.

¹⁸⁶ Selon N. Ilboudo, (2019, 8-9), « L'option politique de réduction du redoublement dans l'enseignement primaire au Burkina Faso se distingue par son caractère hybride, alternant interdiction et plafonnement du redoublement. La réforme implique sur le plan pratique, une modification des critères de promotion auparavant basés sur la maîtrise minimale des habiletés, connaissances et compétences requises par les programmes d'enseignement. Désormais, dans les sous-cycles, tous les élèves sont promus indépendamment de leurs résultats scolaires. Entre les sous cycles, 90 % des effectifs de la classe doivent être promus sans tenir compte de leur niveau d'acquisitions scolaires. Il est bon de noter que le texte de 2009 a été adopté dans le cadre global des mesures de réforme de l'IMOA-EPT soutenue par la Banque mondiale. »

je lui ai simplement dit qu'il n'en est pas question ici. Nous ne cherchons pas à gonfler des chiffres ; ici nous recherchons la qualité » (annexes, pp.156-157).

L'enseignante refuse de s'aligner derrière un conformisme qu'elle ne cautionne pas ; même à contre-courant, elle cherche à imprimer sa marque. Elle justifie son choix, car, selon elle, si le niveau des élèves des écoles du primaire est jugé faible aujourd'hui au Burkina Faso, c'est en partie à cause de cette politique du non-redoublement mise en place depuis des décennies par les Gouvernements. Elle préfère regarder la réalité en face et agir en conséquence.

Tout comme Cécile, l'enseignante Brigitte raconte :

« Dans les écoles publiques, il est exigé le passage automatique à une classe supérieure même à l'élève qui n'a pas la moyenne de passage. L'inspection sait bien que nous, en tant qu'enseignement privé, nous ne pouvons pas nous le permettre. Il y a une marge de manœuvre en interne et nous faisons reprendre la classe aux élèves qui n'ont pas vraiment le niveau » (annexes, p.172).

Devant cette question épineuse du non-redoublement, Brigitte opère un discernement. Elle n'applique pas aveuglement les consignes ; elle interprète la situation, décide d'un commun accord avec ses collègues ce qui est important pour l'avenir des enfants et la sauvegarde du renom de leur établissement. On peut ainsi penser qu'elle prend en quelque sorte la tête de la contestation du fait de son caractère d'établissement privé et de son refus de « *faire comme tout le monde* ».

5.2. Repérage de marqueurs de savoirs d'expérience et identitaires

La question que l'on se pose est la suivante : au nom de quoi ces enseignants prennent-ils position ? Sur quoi s'appuient-ils pour décider ?

L'enseignante Cécile dit être animée et habité par des valeurs. Et effectivement, l'étude conceptuelle de la notion d'engagement permet de comprendre que l'être humain, qui est au cœur de son travail, va interpréter ce qu'on lui demande de faire en fonction de ce qui fait débat pour lui ; car préférer une norme, « *c'est comprendre son importance en valeur*¹⁸⁷ » selon Y. Schwartz.

Dans cette situation, Cécile se veut avant tout « *responsable* » et ne laisse pas aveuglement dicter ses choix par les normes. Elle ne se contente pas non plus de 'conduire le taxi' peut-on

¹⁸⁷ Yves Schwartz, cité par Ouedraogo, G. (2016) : 26

dire, mais ‘décide aussi du trajet de la route parce qu’elle sait où elle doit et veut aller’. Elle ne fait rien à la hâte ; bien au contraire, elle prend le temps de bien juger, de peser le pour et le contre avant d’agir. Comme elle le dit, il faut se laisser guider par le « bon sens » et « la raison » et ne rien décider dans la contrainte ou dans la passion.

« A vrai dire, affirme-t-elle- quand je prends une décision, je ne cherche rien d’autre que le bien de l’enfant, la réussite de l’élève. Tout ce que je peux mettre en œuvre pour aider un élève à réussir, je le fais sans hésiter. Quand je suis en face d’une situation qui m’oblige à trancher, je prends vraiment le temps de bien juger, de peser le pour et le contre » (annexes, p.157).

Le caractère bien trempé de Cécile lui a valu le surnom de « la rebelle ». Elle le dit sans ambages :

« Souvent mes collègues m’appellent « la rebelle ». Je ne suis pas une personne qui obéit bêtement à certaines décisions. Ces gens qui sont dans les bureaux climatisés ne connaissent pas la réalité du terrain. Ils ne savent pas ce qui se passe réellement. Et pourtant, ce sont eux qui prennent des décisions et qui nous imposent la voie à suivre. Moi, je n’obéis pas toujours à ces lois. Je suis prête à assumer les conséquences, mais en même temps, je me justifie toujours. Je donne les raisons qui justifient mes décisions, mes choix » (annexes, p.160).

En fait de caractère, c’est ce que P. Ricoeur définit comme « *l’ensemble des marques distinctives qui permettent de réidentifier un individu humain comme étant le même*¹⁸⁸ ». Cécile est connue par ses collègues comme une enseignante aimable et professionnelle, mais aussi qualifiée de « *personne directe* », « *qui ne tourne pas autour du pot* ». Elle est consciente qu’elle doit obéissance à sa hiérarchie mais refuse « *d’obéir bêtement* », comme si l’on pouvait décider à sa place.

Pour Ph. Cabestan (2015), le « caractère fonde de manière emblématique la méméte de la personne dont les « marques distinctives » résultent en partie, en tant que traits de caractère, des différentes habitudes contractées par la personne... » (p.156). C’est aussi ce qui ressort du discours de Perpétue lorsqu’il s’agit de dire ce que représente son métier pour elle :

« Je suis stricte dans mon travail et tout le monde me connaît pour ça » dit-elle ; puis elle ajoute : pour ce qui est du travail, je ne m’amuse pas ; j’aime interroger, mais je reste malgré tout compréhensive » (annexe, pp. 101-102).

¹⁸⁸ Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Le Seuil, Paris : 144.

Dans son travail, Cécile se dit « *consciencieuse* », « *soucieuse du bien des élèves* » et « *responsable de leur réussite* ». Plus qu'un agent qui attend sa paie à la fin de chaque mois, Cécile voit dans son travail comme un lieu « *où elle se réalise pleinement* » à cause de l'amour qu'elle porte pour ses élèves.

« *Je ne me vois pas comme une simple fonctionnaire, mais une enseignante et éducatrice* », renchérit-elle.

Tout comme sa collègue Cécile, l'enseignant Pierre est catégorique :

« Sur le plan pédagogique, il y a des méthodes d'enseignement qui sont préconisées par les Institutions. Mais, avec le nombre d'années d'enseignement que j'ai, moi aussi, j'ai mes manières de faire qui ne sont pas forcément contenues dans les livres ou enseignées de manière classique. Pour certaines leçons, il y a des résumés qui sont proposés. Moi, je ne les recopie pas et ne les propose pas bêtement comme tel à mes élèves. Je les retravaille et propose un autre résumé à ma manière. Et même pour certains titres de leçons, j'essaie de les synthétiser ou même les éclater en plusieurs leçons » (annexes, p.80).

Dans ces situations complexes, les enseignants, non seulement *adaptent* les règles, mais encore les contournent et les relativisent. Ils « *font ruse*¹⁸⁹ » selon l'expression de F. Lantheaume (2007), c'est-à-dire qu'ils produisent des « *règles alternatives* » (pour eux-mêmes, mais toujours dans le respect de l'esprit du règlement...) en négociant les situations et les normes dans une visée pragmatique qui leur permet de durer dans le métier en manageant l'obligation et l'intérêt.

Cette faculté de mobiliser des ressources de façon efficace face à l'imprévu ou à des situations particulièrement délicates relève de la « *tiherci*¹⁹⁰ », au sens kabyle selon F. Lantheaume (2007). La « *tiherci* » permet au professionnel de sortir d'une situation épineuse (Yacine, 2001, cité par F. Lantheaume) et désigne une « *ruse ambiguë* de celui qui n'a pas le pouvoir du décideur, mais qui a l'obligation de faire car sa survie est en jeu » (Lantheaume, 2007, p.67).

¹⁸⁹ Il ne s'agit pas négativement de la ruse d'un voleur ni de la « *ruse trompeuse* », mais bien positivement de l'intelligence pratique qui permet aux enseignants de faire face à l'inattendu, l'intelligence rusée qui « *procède obliquement ... va droit au but par le chemin le plus court, c'est-à-dire le détour* » (Lantheaume, 2007, pp.70-71). Dans notre étude, la ruse prend une forme d'engagement particulier des enseignants au travail. Car, si elle est rendue publique et si elle est stabilisée, elle peut devenir un moyen collectif de lutter contre le travail empêché.

¹⁹⁰ La « *tiherci* » désigne ici l'intelligence dans le travail. La « *tiherci* » est donc un terme utilisé dans les contes kabyles et incarnée par un personnage animalesque qui use de mille tours. Il met en scène la relation complexe existant entre ruse et domination. La ruse, comme l'explique Lantheaume (*op. cit.*) se situe dans la part que l'organisation du travail ne peut confisquer, elle peut redonner du pouvoir à celui qui se sent écrasé par les injonctions impossibles à mettre en œuvre dans les organisations du travail inadaptées (pp.79-80).

En ce sens, nous pouvons prendre en considération l'argumentation de F. Lantheaume (2007) selon laquelle, « la ruse, improvisée, est une solution originale, non prévue par l'organisation du travail, à un problème inédit. Elle est aussi création, car, elle permet de faire tenir la situation [...] et rend possible l'activité de l'enseignant qui arrive à reprendre la main » (p.78).

De plus, dans leurs pratiques quotidiennes, les enseignants construisent au fil du temps des savoirs parce que toute situation de vie peut être une occasion d'apprentissage. Comme le fait constater Pineau, « chacun, plus ou moins consciemment, essaie de tirer des leçons de ses expériences » (Cité par Racine, 2000, p.19). Car, l'expérience, précisent Tardif *et al.* (1990), a pour fonction première d'offrir aux enseignants des « *habitus* », c'est-à-dire des dispositions acquises *dans et par* la pratique réelle, qui leur permettent d'anticiper et donc de mieux faire face aux contraintes. Ces « *habitus* » peuvent devenir des « *trucs* » de métier, voire des traits de la personnalité professionnelle (p.892). En ce sens, nous pouvons dire que la pratique peut être considérée comme une véritable école de formation.

Les enseignants ont du vécu ; ils ont une certaine expérience dans le métier et n'hésitent pas à transgresser les règles toutes faites (et déjà tracées par l'institution scolaire comme si à partir de là, « *il ne restait qu'à...* »). Ils ne se laissent pas obséder par les directives institutionnelles, ni ne se contentent d'exécuter strictement des normes et des procédures ; au contraire, ils cherchent à retourner certaines situations imprévues au profit de leur activité, en cherchant à les rendre applicables et réalisables, car, selon eux, l'enseignement n'est pas une question d'application où il ne faudrait que suivre des consignes.

En ce sens, l'assertion de C. Noël (2003) prend toute sa place dans notre étude lorsqu'elle rappelle que : « chaque activité (*et donc aussi bien dans l'enseignement*), de la plus humble à la plus noble, se jouent à chaque instant des micro-drames (au sens théâtral du terme), qui supposent des choix, des confrontations de valeurs, un usage que je fais de moi et que les autres tentent de m'imposer » (p.18).

Aucun geste ni acte posé par les enseignants n'est anodin. Au contraire, ces gestes doivent amener chacun à s'interroger : « pourquoi un tel préfère-t-il faire ceci et non pas cela » tandis que « l'autre agit de telle manière ? »

A ces interrogations, nous pouvons répondre en disant qu'en situation de travail, chacun des acteurs (enseignants) a ses raisons d'agir, car leurs actions sont porteuses de valeurs.

L'enseignant Pierre relate :

« [Parlant d'une leçon de conjugaison, il dit :] selon la méthode proposée, il faut la faire en une seule leçon. Pourtant en réalité, la conjugaison des verbes du 3^e groupe est la plus

compliquée des trois groupes. Donc moi, j'ai essayé de diviser cette leçon en 4 parties : les verbes terminés en *-ir-dre-re-oir* » (annexes, p.80).

Dans cette situation, l'enseignant Pierre sait par expérience comment les enfants qui l'écoutent vont réagir, et comment la conjugaison des verbes du 3^{ème} groupe va leur apparaître davantage compliquée, parce qu'il y a des « *sous-groupes dans les grands groupes* » affirme-t-il. Là aussi, il y a une multiplicité de manières d'agir. Alors, Pierre décide de se présenter en créateur de possibles, car il ne veut pas s'enfermer dans une seule méthode d'apprentissage ni faire entendre un seul son de cloche. Pour lui, il faut envisager toutes les possibilités, se rendre compte qu'il existe une multiplicité de « *faire autrement* » pour atteindre le même objectif. C'est pourquoi, Pierre va reprendre l'initiative en « subdivisant la leçon en 4 parties ». Il ose le faire malgré les consignes, parce qu'il ne se voit pas en simple exécutant. Ainsi, au lieu d'une leçon, il en fera quatre. On peut penser qu'il prend le risque d'allonger le temps d'étude pour cet objet, mais l'essentiel pour lui, c'est d'atteindre l'objectif d'apprentissage. En réalité, en réorganisant son cours et en facilitant ainsi la compréhension du côté des élèves, Pierre arrive à gagner du temps ; ce qui constitue, d'ailleurs, une préoccupation majeure pour de nombreux enseignants du primaire au Burkina.

On peut donc dire que Pierre réinterprète ici le texte officiel en prenant appui sur ce qui lui semble une réelle avancée pédagogique : subdiviser la leçon en plusieurs parties, c'est, à ses yeux, la meilleure façon de faciliter la progression dans les apprentissages. Dans cette situation, la posture de l'enseignant est hautement expressive, puisqu'elle manifeste ses raisons d'agir, celles de faciliter l'assimilation des leçons aux élèves et la progression dans leurs apprentissages.

Ainsi donc, on peut dire avec A. Jorro que cette posture constitue également un :

« reflet de son ingéniosité qui agit *in situ* et qui prend en compte plusieurs paramètres, à savoir l'environnement et le contexte ; [...] [Dans cette situation], astuces, trouvailles, bricolages sont mobilisés par les acteurs qui ne se contentent pas de faire mais travaillent avec le souci de répondre aux situations, y compris lorsqu'elles sont traversées d'imprévus » (A. Jorro, 2018, p.14).

A cela, s'ajoutent l'expérience personnelle (savoir personnel ou professionnel) ainsi que les croyances de l'enseignant qui jouent un rôle important dans la construction du savoir d'expérience (Tardif, M. *et al.*, 1990).

Cécile est, elle aussi, placée devant l'exigence qui ressemble parfois à une dérive intellectuelle de l'institution comme celle d'administrer deux devoirs tous les jours. Elle relate :

« On nous demande de faire deux devoirs par jour. En toute sincérité, ce n'est pas possible et ce, pour plusieurs raisons : d'abord, il n'y a pas de temps prévu pour les devoirs (dans le planning officiel). Ensuite, il faut trouver du temps pour faire la correction. Dans ma classe, je me contente de faire des exercices d'applications communs, car cela facilite l'avancement des cours » (annexes, p.153).

Devant son effectif de 80 élèves, l'enseignante Cécile opte pour faire des exercices d'application en commun en lieu et place des devoirs et elle veut en assumer les conséquences. Selon elle, objectivement parlant, il est difficile de faire deux devoirs en l'espace de quelques heures avec un effectif pléthorique et, de surcroît, avec l'exigence de les corriger le jour même.

Cette façon d'agir de l'enseignante vient éclairer la notion d'autonomie dans le travail autrefois développée par M. Crozier et E. Friedberg (1977, p.38) et repris par J.-G. March et H.-A. Simon (1991). Selon ces derniers, « l'homme n'est pas seulement une main et un cœur, mais il est aussi une tête, c'est-à-dire un agent autonome et libre, capable de réagir non seulement contre la standardisation taylorienne mais aussi contre la manipulation psychologique » (p.9).

En prenant en compte toutes ces considérations, nous pouvons dire qu'aucun geste posé par les professionnels de l'éducation ne doit être sous-estimé ni méprisé. Toutes leurs actions et leurs décisions prises en situation de travail sont porteuses de sens et de valeurs. Les enseignants, en tant que professionnels, ne se contentent pas de réfléchir aux façons d'enseigner efficacement, mais ils réfléchissent aussi à ce qui devrait être enseigné et pour quelles raisons.

Par conséquent, on peut dire que ce sont ces raisons d'agir qui leur permettent de se construire, ce qui veut aussi dire de maintenir leur santé physique et mentale (Dejours, C., 1995b).

En situation de travail, les enseignants identifient le problème, le posent, imaginent et mettent en œuvre une ou des solutions. Par ailleurs, ils ne connaissent pas d'avance la solution des problèmes qui se présentent dans leur pratique ; cependant, ils doivent chaque fois construire sur le vif, c'est-à-dire élaborer une réponse sur le champ. Ce qui amène à dire que cela ne va pas « sans savoirs étendus, savoirs savants, savoirs experts, savoirs d'expérience » comme le reconnaît C. Alin, (2010, p.45).

Le savoir d'expérience est assimilé ici à la façon de faire, à l'art de faire, parce que, comme le fait remarquer A. Jorro (2018), « l'activité est traversée d'imprévus et qui vous oblige à procéder à des ajustements au cours de sa réalisation » (p.14). C'est alors dans ces situations de complexité qu'apparaissent clairement la perspicacité et l'agilité intellectuelle des enseignants ainsi que leur efficacité professionnelle », conclut-elle (*ibid.*).

Le savoir d'expérience comme le définit S. Aparicio (2009), peut en effet être considéré dans notre étude, comme « quelque chose qui n'est pas du registre du discours du maître ni, encore moins, du magister. Quelque chose qui se prête mal aux discours savants, aux cours magistraux. Quelque chose dont la valeur, la portée, le poids ne sont pas d'ordre didactique, mais ceux d'une expérience » (pp.133-134). Il s'agit en quelque sorte de l'intelligence pratique nourrie d'expérience professionnelle.

6. Le savoir d'expérience et l'identité professionnelle se construisent dans les efforts de représentation

6.1. Le savoir d'expérience comme effort de représentation

Les contextes dans lesquels exercent les enseignants de Kaya sont principalement des zones rurales. Les élèves sont baignés dans leur milieu africain et certaines réalités du monde moderne leur échappent parfois. Les enseignants eux-mêmes, vivant et connaissant la réalité de ces milieux, ont recours constamment à certaines représentations locales pour que leur message puisse passer.

Ainsi donc, lorsqu'ils sont confrontés à certains sujets qu'ils jugent eux-mêmes « *sortis de leur milieu* », ou « *inadaptés* » ou encore « *en déphasage* » avec la réalité de l'environnement des élèves, et qui, normalement, sont objets d'étude, certains enseignants n'hésitent pas à avoir recours à d'autres moyens, en particulier à des savoirs locaux pour y faire face : périphrases¹⁹¹, représentations, oralité, langue locale...

« Moi, je ne suis pas aveuglement le programme de cours qui est proposé. Un exemple concret. Il y a un cours dont l'intitulé est la vallée. Moi, étant dans un village, je ne sais pas où trouver une vallée pour que les élèves voient. Ce cours par exemple, je ne l'ai pas dispensé. C'est vrai que j'essaie de leur expliquer ce que c'est qu'une vallée, mais il y a certaines choses, tu as beau expliquer, ils ne comprendront pas » relate un enseignant (annexes, p.93).

Ou encore :

« Ici à Bokin, raconte Laetitia, on ne peut pas avoir un bateau. Du coup, à la place de bateau, je parlerai plutôt de « *koglega*¹⁹² ». Ici par exemple, pour se rendre dans certains villages, il

¹⁹¹ Figure de style de substitution qui consiste à remplacer un mot par sa définition ou par une expression plus longue, mais équivalente.

¹⁹² *Koglega* signifie pirogue en français.

faut une pirogue. Quand tu donnes cet exemple, les élèves disent : « *Ah ! Bumb ninga b sén kêed n pasged kooma*¹⁹³ » (annexes, p.259).

Laetitia a compris l'intérêt de donner une image des objets à étudier en classe, afin d'éviter que ses élèves répètent mécaniquement des mots qu'ils ne comprennent pas. Désormais, elle représente les thèmes visuellement, cherche des analogies dans la vie quotidienne (c'est l'exemple du bateau mis en parallèle avec une pirogue qui est une réalité locale et connue de tous les élèves) en les adaptant à l'environnement de l'élève. Ceci a l'avantage de rapprocher l'élève de son milieu, de permettre à l'apprenant une meilleure prise en charge et de faciliter sa compréhension. Car il ne sert à rien de proposer des sujets inadaptés au contexte et à l'environnement local quand l'imaginaire ou la pensée des élèves, très éloignés du concept à saisir, n'accède pas à la réalité sous-jacente de cet enseignement, étant donné que certains sujets sont parfois calqués sur les modèles occidentaux.

Selon G. Karpman (2010), « toutes les adaptations du prescrit ne sont pas des transgressions, mais souvent de la mise en œuvre de savoir-faire dans le silence du prescrit » (p.4).

C'est ce qu'ont compris certains enseignants qui apportent au besoin des objets à étudier en classe. C'est aussi dans le but d'atteindre les représentations que les professionnels vont faire l'usage de la langue *mooré* (langue maternelle de la plupart des élèves) qui permet de faire le rapprochement et le lien avec le sujet du cours.

« Pour être plus précis, -explique Bertin, il y a des termes en calcul, en sciences ou dans les autres matières que l'élève ne comprend pas. Pour ce faire, j'explique le cours avec la langue maternelle de l'enfant, le *mooré*, pour la plupart du temps. Il m'est arrivé de choisir un terme et de demander aux élèves s'ils le saisissaient. Si la réponse est « oui », j'explique davantage et je poursuis le cours. La préparation du cours n'est nullement faite en *mooré*. Mais selon les circonstances, tu es obligé d'user à la fois et du français et du *mooré* pour que l'enfant comprenne ; la plupart des élèves issus du milieu rural ne parlent le français qu'à l'école » (annexes, p.130).

Est-ce une façon d'inculter les savoirs transmis, une manière de s'y prendre que les spécialistes de l'éducation et auteurs des directives officielles sous-estiment ou ne prennent pas en compte ?

Ce qui est certain, c'est que cet effort de représentation est constamment introduit dans le travail des enseignants burkinabè confrontés à une pénurie criante de matériels. Et pour parer à ces situations de pénurie, des astuces, voire des subtilités ne manquent pas chez ses enseignants.

¹⁹³ Littéralement : la chose dans laquelle on monte pour traverser la rivière.

« En calcul par exemple, quand tu dis : $2+2=$? Il y a certains élèves qui ne comprennent pas. Il faut représenter le chiffre 2 par des bâtonnets et les additionner. Quand vous passez par cette méthode, l'élève mémorise plus facilement », témoigne l'enseignante Carine (annexes, p.179).

Ou bien, s'adressant aux écoliers du village qui ne connaissent pas le macadam :

« J'avais aussi trouvé des astuces pour aider mes élèves, témoigne Robert. Quand j'allais en ville et que je trouvais des films instructifs, je les enregistrais sur ma clé. Et pour certains cours, j'amène sur moi ma TV avec une batterie pour présenter le film à mes élèves. Dans le film, on voit des gens qui circulent sur le goudron. Et là, les élèves voient concrètement, de quoi s'agit-il. C'est plus concret et ils comprennent mieux » (annexes, p.113).

Ou encore, la représentation peut passer par l'épreuve physique :

« Je vous donne un autre exemple. Notre école ne dispose pas de balance. Or, nous devons en parler aux élèves. Moi, à la place de la balance, je peux demander à des élèves de tenir soit un gobelet, soit un caillou, soit une boîte et tirer une conclusion. Effectivement, ils diront que telle chose pèse plus lourd que tel autre et ainsi de suite. Il faut savoir inventer et faire avec les moyens de bord. Du coup, quand je leur dis : 1Kg de coton ou 1Kg de sucre, ils comprennent que ce n'est pas tant la masse qui compte mais le poids. Ils font la différence entre quantité, poids... » (annexes, p.113).

Il apparaît clairement qu'en situation d'activité et plus particulièrement dans les situations d'apprentissage, toutes les solutions sont bonnes pour se tirer d'affaire. Avec une imagination débordante, les enseignants s'emploient à « *réinventer* », à « *créer* », à « *réinterpréter* » ou à « *construire*¹⁹⁴ » d'autres solutions ou savoirs formels, afin de se rapprocher de l'élève et de son quotidien.

Il s'agit la plupart du temps de « *solutions bricolées* » ou très locales qui combinent à la fois expérience personnelle et expérience professionnelle : les illustrations par des dessins, les représentations, le rapprochement ou la réadaptation de certains thèmes...

Ces solutions bien que souvent provisoires, alternatives ou même circonstancielles ne sont-elles pas la preuve que les enseignants sont bien les acteurs de leur propre histoire ? Ces astuces, ces manières de faire autrement ou ces façons d'agir, ne sont-elles pas pour leurs auteurs une manière d'élargir leur prise sur le milieu ?

L'activité étant le lieu de construction de savoirs, elle est aussi pour l'enseignant le lieu de construction de soi, de la réalisation de l'image de soi, parce qu'elle « exprime aussi l'agent,

¹⁹⁴ Ces quatre verbes en italiques sont l'expression des constructions permanentes de solutions des enseignants pour faire face aux contraintes. Face aux épreuves, ils « créent » ou « réinventent » des solutions plus vivables.

traduit ses compétences, ses motivations, son système de valeurs. Comme la tâche est modifiée éventuellement par l'agent qui la réalise, cet agent est façonné, en retour, par la tâche prescrite qui le provoque de diverses manières. Ainsi il existe une étroite interaction entre la tâche prescrite et l'agent qui, d'une certaine façon, se construisent mutuellement » (Leplat, 1997, p. 33).

Pour ainsi dire, par leurs activités, les professionnels de l'enseignement primaire construisent des connaissances plurielles qui s'apparentent à des savoirs, à des habiletés et qui sont la preuve de compétences issues de l'expérience du travail, lesquelles peuvent servir de référence aux autres enseignants du privé catholique. Elles peuvent ainsi les guider dans leur pratique. Ces connaissances plurielles pour les enseignants sont le fruit d'un processus de construction dans le travail quotidien porté par plusieurs facteurs : personnalité, entrain, passion d'enseigner, respect et affection envers les élèves, mais aussi coopération, partage entre pairs, esprit de corps...

6.2. Une identité professionnelle construite autour des valeurs partagées de l'institution

Les enseignants du privé catholique burkinabè ont recours à des normes et à des valeurs qu'ils se représentent pour se définir eux-mêmes. Les valeurs qu'ils défendent semblent liées parfois à leur propre histoire familiale ou scolaire. C'est ce que laisse entendre Cécile en évoquant son enfance et sa scolarité difficiles : « *Mam yii biiga, n names. Rê yinga mam parat ti biig names ye*¹⁹⁵ ».

Nous l'avons vu dans les différents discours et exemples étudiés, les enseignants ne se contentent pas d'agir en mobilisant des savoirs. Ils adhèrent également, à des degrés variables, à certaines valeurs qui les aident à trancher. Et c'est là que va se loger leur identité personnelle mais aussi professionnelle, parce qu'il y a dans ces situations décrites, les valeurs des autres¹⁹⁶ mais aussi les valeurs propres de la personne qui agit, des valeurs que les enseignants portent en eux.

Au nom de quoi les enseignants du privé catholique vont-ils de déployer des efforts parfois qualifiés d'extraordinaires ? Au nom des valeurs qu'ils partagent et d'une certaine opinion

¹⁹⁵ Traduction : « j'ai été moi aussi enfant ; j'ai souffert. Je ne voudrais pas voir un enfant souffrir aujourd'hui ».

¹⁹⁶ Les valeurs des autres, ce sont les valeurs des collègues enseignants, de l'employeur, des parents d'élèves, des habitants du village. Ce sont ces valeurs qu'ils défendent en tant que citoyens.

qu'ils se font de leur métier. Le travail qui m'est demandé, ce n'est pas « le problème d'un autre » (celui qui m'a embauché), c'est plutôt « mon problème à moi ». Alors certes, lorsque je suis privé de certains moyens, j'en souffre ; mais ce n'est pas cela qui me détourne de ma mission. Les valeurs que les enseignants essaient d'incarner au quotidien expliquent leur raison d'agir et font apparaître des indicateurs et marqueurs identitaires.

Ces discours de Véronique et de Robert en sont un résumé :

« Consciemment, je ne peux pas dire : je ne dispose pas de matériel, donc je ne fais pas la leçon. Non ! Ma conscience me l'interdit » (annexes, p.88).

Ou encore :

« [...] C'est surtout son insertion sociale que je vise. Je pouvais comme d'autres, me croiser les bras et dire : puisqu'on ne met pas à ma disposition les moyens nécessaires pour travailler, je ne fais rien. Non, je ne fais pas comme ça. Je le fais parce que je veux qu'un jour cet enfant puisse s'insérer socialement » (annexes, p.113).

Les enseignants du privé catholique ne se perçoivent pas uniquement comme des instructeurs, mais ils se vivent et se révèlent avant tout comme des éducateurs ; éducateurs au sens d'être chargés « d'élever des enfants ». C'est cela qui donne sens à leur action professionnelle. Ils ne se considèrent pas non plus comme de simples fonctionnaires¹⁹⁷, mais comme des gens qui aiment leur travail et se dévouent pour lui (annexes, p.264). « *Mam fonctioneremda mam pa rika woto ye. Mam pa tumdê n tûud "l'heure" ye*¹⁹⁸ » témoigne Cécile (annexes, p. 288).

L'identité professionnelle enseignante renvoie ici, comme l'a expliqué C. Dubar (1996), à la manière qu'ont les enseignants de se définir et de s'identifier face aux autres, dans le champ professionnel.

L'enseignant catholique a aussi ce sentiment d'être investi d'une mission qui le pousse à s'engager sans compter et à prendre de nombreux risques sur le plan professionnel.

« Tond sén get n yiida, yaa kamba beog neere [...] Fo sâ n dat ti kamba paam bângre, fo naa n kô f menga, ba a ti fo zuloesa sâ n waogê, fo san kê karendoogê n zénk f zug n ges kamba,

¹⁹⁷ L'image véhiculée pour dénigrer le fonctionnaire burkinabé est celle d'une personne attendant la fin du mois pour toucher son salaire, celle qui s'investit peu dans son métier.

¹⁹⁸ Traduction : « Je le dis et je le répète : je ne me considère pas comme une simple fonctionnaire travaillant en fonction des heures. Chez moi, l'heure ne compte pas. »

kamba ninbaneg taara foom. Kamba pa mi bumb ning fo sê n vi ye¹⁹⁹ “témoigne Cécile (annexes, p.288).

Les enseignants situent également l'utilité de leurs actions au plan éducatif à partir de plusieurs dimensions : l'amour des enfants, la réussite scolaire en général et la réussite humaine en particulier. Voilà ce qui justifie leur engagement selon eux. Mon rôle, c'est « *d'aider les enfants à savoir vivre, à savoir être et à savoir-faire* » ajoute encore, Cécile.

Ajoutons donc à cela que neuf (9) de nos informateurs sont des femmes. Notre hypothèse est qu'elles se regardent comme des mères vis-à-vis des enfants, convaincues qu'elles ne peuvent pas se dérober à leur rôle de mères lorsque l'un d'eux va mal. On entend par exemple une enseignante dire « *qu'elle ne peut pas rester les bras croisés* » face à un élève qui est dans le besoin.

Ce double rôle « enseignant-éducateur » est présenté comme un « *élément majeur du façonnage identitaire en lien avec le sentiment de capacité de l'enseignant* (Costalt-Founeau, 2008) et son sentiment d'être efficace » (Gu et Day 2007, Zimmermann et Flavier, 2010)²⁰⁰.

A cela s'ajoutent d'autres représentations qui constituent des « attributs fondamentaux » et des qualités humaines indispensables du groupe. Ces représentations permettent de justifier les conduites des membres du groupe : vigilance, patience, écoute, savoir-compatir, veilleur. Être « *veilleur* » comme se qualifie Cécile, a ici toute son importance. Il peut révéler plusieurs facettes de l'identité de l'enseignant : celui qui s'occupe de quelqu'un de jour comme de nuit, qui lui prête une grande attention, qui le met en garde face à un risque et qui vient à son secours si besoin...

Il faut souligner aussi que les écoles privées catholiques²⁰¹ au Burkina Faso, sans être confessionnelles, appartiennent à l'Eglise catholique qui en est la propriétaire. Elles ont une identité et sont présentées comme des écoles « sérieuses », « crédibles » particulièrement attractives pour de nombreux parents d'élèves en raison de leurs bons résultats scolaires. Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, ces scores aux épreuves terminales constituent l'une des marques qui les distinguent des autres écoles souvent accusées d'une sorte de « *laisser-faire* », d'un certain « *laxisme* ».

¹⁹⁹ Traduction : « L'avenir de l'enfant me pousse à m'engager. Autrement dit « je m'engage à l'accompagner pour réussir dans sa vie. [...] Si tu défends la cause des enfants, si tu veux qu'ils apprennent quelque chose de la vie, tu te donnes sans compter, quelles que soient les difficultés. »

²⁰⁰ Zimmermann et al. (2012) :37

²⁰¹ La dénomination « d'écoles privées catholiques » reste comme telle. Mais comme cela a déjà été dit, il faut noter que dans ces écoles, il y a autant d'élèves chrétiens que d'élèves musulmans.

Par ailleurs, on ne peut pas ignorer la dimension religieuse. Les discours de certains enseignants le révèlent :

« On ne peut pas rester les bras croisés devant une situation où on voit qu'un élève est en manque. C'est de ma responsabilité [...], car, je suis sûre que, tôt ou tard, Dieu va me récompenser. [...] C'est aussi parce que j'ai la foi que je m'investis. Je me surpasse pour que mes élèves réussissent, témoigne Laetitia » (annexes, p.254).

Le sentiment d'être récompensé un jour par Dieu, l'engagement et l'attachement au métier au nom de sa foi chrétienne sont également hautement présents dans les discours des enseignants. De notre point de vue, l'argument s'interprète ici dans le cadre d'une réalité psychosociologique. Ce qui cimente le groupe et donne de l'énergie à chacun de ses membres, c'est le fait de reconnaître -et de partager cette reconnaissance de -quelque chose qui transcende le moment présent et le collectif de travail. Dans les écoles primaires privées qui professent (comme aujourd'hui en Europe) des convictions écologiques par exemple, on retrouvera cette dynamique de la foi en quelque chose de plus grand que la réalité présente.

Convaincus de ce « qui les différencie des autres enseignants », ces professionnels vont trouver l'énergie de trancher dans un certain sens quand ils sont pris dans l'étau des contraintes. « Ces marques distinctives » sont également les fruits des identifications opérées au cours de l'existence « à des valeurs, des normes, des idéaux, des héros » selon Ph. Cabestan (2015, p.156).

Il y a de nombreux attributs ou étiquettes que les enseignants du privé catholique portent ou qu'on leur fait porter. Quand on demande à nos informateurs de se décrire et de décrire les autres (c'est-à-dire les enseignants de la fonction publique), on constate alors qu'ils se démarquent d'eux (notamment par l'emploi de l'expression : « chez nous »), les décrivant plus négativement qu'eux-mêmes et en leur prêtant moins de motivation qu'ils ne s'en attribuent.

« Chez nous, il y a la rigueur dans le travail. Tandis que dans les écoles publiques, tout est excusable. Même si un enseignant ne finit pas son programme, il n'a pas à rendre compte ; mais ici, nous avons l'obligation d'aller jusqu'au bout du programme » (annexes, p.268).

Ou encore :

« On ne s'engage pas de la même manière ; les résultats sont très satisfaisants chez nous par rapport à ceux de l'enseignement public. Il y a la rigueur dans le travail qui diffère de ceux du public ; il y a la rigueur, l'assiduité et la ponctualité chez nous » (annexes, p.278).

« Prenons un exemple concret. Les cours débutent normalement à 7h30 dans toutes les écoles. Moi, à 7h, je suis déjà dans mon école. Dans le public, il y a des collègues qui ne viennent qu'à partir de 8h. Comment voulez-vous que ces gens fassent bien leur travail ? S'ils prennent trop de retard, à mon avis, c'est parce qu'ils n'ont pas leurs propres enfants dans leurs écoles » (annexes, p.295).

Bien sûr, il ne s'agit là que des regards très subjectifs d'un groupe humain par rapport à un autre groupe humain, chacun n'hésitant pas à caricaturer son « rival » pour mieux se caractériser lui-même et justifier au passage sa propre existence. Cette compétition entre le « même » et le « différent » ne dit rien de la réalité objective, si ce n'est qu'elle atteste de la présence (bien réelle) d'une forte identité. C'est une représentation de soi qui agit comme un réservoir inépuisable d'énergie au travail et qui rend (au moins partiellement) intelligible le phénomène de l'engagement « malgré tout ».

Voici un florilège, à partir des réponses des enseignants du privé catholique, qui illustrent des convictions ou des stéréotypes du groupe qui alimentent le sentiment identitaire :

« Enseignante catholique, c'est aussi une façon pour moi de vivre ma foi, de passer un message » (annexes, p.294).

« Un enseignant catholique, c'est une personne de vocation catholique qui s'investit dans l'éducation des enfants à travers les valeurs humaines et évangéliques » (annexes, p.268).

« L'enseignant catholique est un homme ou une femme de foi ; quelqu'un qui aime et se dévoue pour ses élèves, qui se donne sans compter... » (annexes, p.272).

« Moi, ma foi joue beaucoup dans mes prises de décisions. J'ai des convictions dans tout ce que je fais et cela joue beaucoup. Dans tout ce que je fais, j'assume toujours, advienne que pourra » (annexes, p. 214).

La représentation de son propre groupe est marquée par une surévaluation de certaines de ces caractéristiques. On peut donc penser que l'objectif est bien ici de sauvegarder une image positive de son groupe d'appartenance comme le fait remarquer Abric, 1994 (cité par Cohen-Scali *et al.*, 2008, p.4). Ce qui ressort de ces récits ci-après :

« tōnd enseiyâ katolik râmba, yaa bumba yembre ; tōnd yaa wa zaka yembre dâmba. Fo sâ n wa yet f yaa enseiyâ katoliki, fo tog n tala nonglem ne f karensa taasa, n tōog n zind ne

taaba, n tōog ti wum taaba, zemes taaba, song taaba. Yaa sid ti daar ninga, yōnsgr tōe n wa zindame²⁰² » (annexes, p.299).

« Mam sâ n be ne enseiyâ katolik ramba, yaa wa mam be m zakê, bala tōnd mi taaba, tōnd yell wusg wênda taaba. Tōnd tuumda yaa a ye-tâ. Donc, mam sê n be ne bamba, mam moore loogdame n yiid mam sâ n bene publika karensaamb dâmba²⁰³ » (annexes, p.300).

Ou encore :

« Moosâ maana yelbundi n yetê, ti nisaal be a to yinga. Tōnd enseiyâ râmba sê be ne taaba, tōnd pa saag n basd taab ye. Tōnd geta tab yelle. Baa fo tara ti fo pa tara, tōnd pa saag d n yit taab poorê ye. Wakat ninga, ned ninga sên be sôsaang pûgê, tond leoda taaba n sônga soaba. Ekol n wa, tōnd tara mutuel, song-song taab koafre, ti kiug kiug fâa, tōnd lobd bilf bilfu. Kiug fâa karensaamb fâa kôta 1000f. Tōnd sâ n rat n weleg yelle, yaa ligda sên be koafrâ wâ la tōnd yânkda n weleg yell kanga; yaa sônoog ti yaa zuloeg yelle, yaa woto la tōnd maanda. Ligda sên be koafrê wâ sâ n pa na seke, tōnd mi n loba ba yaa 200 bi 250 n sônga soaba ta yela manage. Ligda lobra, tōnd dikda noore, ti ba a fo sâ n wa pa tōog n yao ki kanga, bi kiug sên pogde, fo tōog n kumes gilli. Yaa woto la tōnd me maand n sôngd taaba sên na n yilê ti d bang ti d yaa saambiir ne taaba²⁰⁴».

Dans ces considérations, la foi de l'enseignant apparaît en premier lieu comme un élément mobilisateur, qui incite au travail et qui pousse les professionnels à se donner sans compter. Elle est également une caractéristique distinctive chez les enseignants du privé catholique, une identité du groupe, un instrument identitaire, parce que dans ce cas-ci, la foi représente quelque chose qui les particularise et les singularise des autres. Elle permet aux enseignants du privé catholique de justifier non seulement leur existence, mais encore, leur implication forte et constante dans leur profession. En ce sens, la foi remplit ici une fonction identitaire.

D'autres caractéristiques proches des représentations de certains prototypes de groupes sont fortement soulignées pour catégoriser les enseignants du privé catholique : « l'esprit de famille », « l'unité » et « la solidarité ». En effet, ceux-ci se considèrent comme « membres d'une même famille, solidaires, compréhensifs, collaboratifs et respectueux ». Ce qui vient

²⁰² Traduction : « Nous, enseignants catholiques formons un corps. Nous sommes unis. On les reconnaît par leur amour du travail, leur dévouement et leur solidarité. Il y a souvent des malentendus, mais nous trouvons toujours des solutions ».

²⁰³ Traduction : « Moi qui suis dans l'enseignement catholique, je me sens en famille. Les enseignants catholiques forment une famille dont les membres se connaissent et partagent des choses en commun. Je suis plus à l'aise avec mes collègues de l'enseignement catholique que ceux du public ».

²⁰⁴ Traduction : « Un proverbe moaga ne dit-il pas que l'être humain a toujours besoin de son semblable ? Nous n'acceptons pas qu'un de nous soit dans le besoin sans aucune solidarité de notre part. C'est pourquoi nous avons décidé de mettre en place une mutuelle qui permet de soutenir les enseignants en difficulté. Nous ne faisons pas de différence entre les collègues. Dans la joie comme dans les épreuves, nous essayons d'être là. »

éclairer l'assertion selon laquelle « un groupe devient un groupe en ce sens qu'il est perçu comme ayant des caractéristiques communes ou un devenir commun » (Tajfel, 1972, cité par Cohen-Scali *et al.*, 2008, p.2).

Or, dans une famille, les membres peuvent avoir des caractères et même des tempéraments variés. Mais l'acceptation des différences de chacun fait que cette famille n'a qu'un objectif commun : « aider les enfants à réussir » comme ils s'accordent tous à le répéter (17 informateurs sur 17).

Ces caractéristiques favorisent le « bon vivre-ensemble » et font grandir la confiance au sein de l'équipe enseignante, poussant ainsi à l'engagement et au don de soi dans le travail. Car, lorsqu'un enseignant a la confiance d'autrui et le soutien de ses collègues auprès de qui il peut s'ouvrir et partager librement ses idées et (sans la moindre gêne) ses difficultés, alors l'enseignant sort renforcé dans l'exercice de sa mission.

La construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle a été notre préoccupation au cours de cette recherche. Après avoir analysé le travail de l'enseignant, défini la problématique de recherche, nous nous proposons maintenant dans ce dernier point (7) de vérifier les hypothèses que nous avons précédemment formulées dans le point 5 du chapitre 5.

7. Vérification des hypothèses

7.1. Vérification de l'hypothèse 1

Rappel de l'hypothèse 1

Dans l'enseignement privé catholique burkinabè en général et celui de Kaya en particulier, nous faisons l'hypothèse que le professionnel obtient les résultats qu'on lui demande non seulement en mobilisant des savoirs officiels (ceux du métier, de l'institution) mais aussi en mobilisant des savoirs d'expérience parce qu'il doit gérer des situations qui ne sont pas entièrement connues à l'avance.

L'hypothèse que le professionnel obtient les résultats qu'on lui demande en mobilisant à la fois des savoirs officiels et des savoirs d'expérience se vérifie dans notre contexte d'étude et plus particulièrement dans les situations de travail décrites. En effet, les enseignants interrogés ont été plus prolixes dans leurs discours sur les savoirs construits et mobilisés dans les situations de contraintes que sur les savoirs théoriques (Chartier, 1998, p.67) ou officiels (de l'institution) qui, eux, sont décrits de façon implicite. S'il est vrai que les enseignants ont acquis des savoirs

durant le temps de leur formation initiale, ces savoirs restent à leurs yeux « purement théoriques ». Seule la réalité du terrain leur permet de vérifier la valeur de ces savoirs.

En effet, les savoirs théoriques, qui se veulent formels, explicites et de portée universelle sont importants, mais ils ne sont pas suffisants à eux seuls. Ils sont importants parce que leur maîtrise par les professionnels de l'éducation est nécessaire pour la transmission des connaissances. Dans notre enquête, si les enseignants évoquent très peu les savoirs théoriques qu'ils mobilisent en situation de travail, c'est que notre approche a valorisé leur travail au quotidien. Notre entrée par l'activité, « le travail réel », les a incités à s'exprimer dans le registre de l'expérience vécue. De ce fait, les savoirs d'expérience qu'ils évoquent constamment se révèlent être une sorte de réserve d'alternatives pour faire face aux difficultés quotidiennes.

Par ailleurs, certaines variables sont repérées dans plusieurs discours des professionnels de l'éducation qui pointent le caractère paradoxal de leur métier : d'une part, il y a une sur-prescription des objectifs à atteindre et d'autre part, une sous-prescription des moyens à utiliser pour les atteindre. Ainsi, tiraillés entre le prescrit et le réel, confrontés à cet écart qui provoque des tensions, ces professionnels sont alors placés dans l'obligation d'inventer de façon continue des manières de s'y prendre pour atteindre des « visées intenables » la plupart du temps, comme le fait remarquer F. Daniellou (2002, p.10). On comprend alors l'utilisation abondante des expressions relevées dans de nombreux récits : « *moi, j'adapte* » ; ou « *je reformule* » ; ou « *j'invente* » ; ou encore « *je crée...* ».

En effet, tiraillés entre les injonctions paradoxales de l'institution et la réalité du terrain, les enseignants tentent de combler les « trous de normes » (Schwartz, 2000), les lacunes du prescrit, les vides en termes d'anticipation de la part de l'institution, en redéfinissant par eux-mêmes ce qu'il convient de faire et comment il convient de le faire et en apportant diverses réponses en accord avec les situations.

D'autres indicateurs permettent de reconnaître les ressources mobilisées en termes de savoirs d'expérience ou d'ingéniosité. Cela se manifeste de la part de ces professionnels, par des initiatives, des décisions personnelles (autrement dit, sans le soutien d'une hiérarchie) et des réappropriations de situations improbables, générées par des suites d'événements inattendus. Par exemple, dans de nombreuses situations de travail, les enseignants se trouvent à devoir enseigner un programme *pensé pour un nombre limité d'élèves, avec une pédagogie individualisée et une « approche par compétences »*. Or, dans la réalité, ils ont en face d'eux

une foule deux à trois fois plus importante que la classe modélisée sur le papier, dans un espace qui n'est pas pour autant élargi. Que veut dire enseigner dans des conditions aussi invraisemblables ? Que valent *hic et nunc* les procédures apprises dans les écoles professionnelles pour la formation des maîtres ? Les enseignants le disent ouvertement : en fonction du milieu, ils repensent, ils adaptent ces procédures, qu'elles soient méthodologiques ou techniques.

Ainsi les savoirs mobilisés sont généralement des réponses apportées par les enseignants pour faire face aux situations de contraintes. Ce sont des savoirs dont les dénominations varient en fonction des contextes et des disciplines, mais dont les objectifs restent les mêmes : aider le sujet à « s'en sortir » ou à « se tirer d'affaire ». C'est ainsi que l'on parlera par exemple de : savoirs pratiques, savoirs d'action, « savoirs en action²⁰⁵ », savoirs professionnels, savoirs enseignants, astuces, habiletés, agir-professionnel, savoir-faire, savoir-être, connaissances, savoir-agir, savoir-agir-professionnel, attitudes professionnelles, savoirs personnels pratiques... En somme, ce sont des « savoirs en proximité avec des situations, des choix, des préférences, des valeurs » précise L. Durrive (2014, p.14) et qui, tous en définitive, constituent, pour les enseignants, les fondements de leur compétence (J. P. Saint-Gelais, 1997, p.27).

Dans notre recherche, nous avons choisi délibérément de les nommer « savoirs d'expérience », entendus comme une tentative d'avoir une meilleure « prise sur la réalité », parce qu'ils sont construits et développés en situation d'activité et désignent toutes sortes de connaissances approfondies acquises par les professionnels grâce à la pratique et à l'expérience vécue. Le savoir d'expérience serait, en somme, un « savoir-être » et un « savoir-faire » personnels et originaux (Saint-Gelais, 1997, p.28).

Lorsqu'ils sont confrontés à une sorte « d'obligation permanente de résultats » alors que toutes les conditions matérielles ne sont pas réunies et que les objectifs et les critères restent incertains, hétérogènes et contradictoires, les enseignants vont puiser dans leurs réserves d'expériences pour tenter de surmonter les obstacles et ne pas « couler », ou à la lettre : pouvoir survivre. Mais cela ne peut se faire qu'à deux conditions : avoir des ressources parmi lesquelles des savoirs théoriques ou officiels auxquels s'ajoutent des savoirs issus de l'expérience.

²⁰⁵ D. Schön le désigne plus exactement par l'expression « knowings in action ». Cf. Donald Schön, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Editions Logiques, coll. Formation des maîtres, 1994 et « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Jean-Marie Barbier, op. cit. pp. 202-222.

Au regard du croisement des nombreuses contraintes qui se présentent aux enseignants, en situation de travail, avec les reprises d'initiatives et les prises de risques que prennent ces derniers, nous pouvons dire que notre première hypothèse en lien avec les savoirs théoriques et les savoirs mobilisés est validée.

En effet, le professionnel obtient les résultats qu'on lui demande non seulement en mobilisant des savoirs officiels (ceux du métier et de l'institution) nécessaires pour orienter les choix pédagogiques et didactiques, mais également en mobilisant des savoirs d'expérience parce qu'il doit gérer des situations qui ne sont pas entièrement connues à l'avance, et cela, sans dévier de l'objectif de l'institution. C'est un objectif que le professionnel de l'éducation construit progressivement et par ajustements successifs. Les connaissances théoriques sont un complément des savoirs d'expérience.

7.2. Vérification de l'hypothèse 2

Rappel de l'hypothèse 2

Dans ce contexte, nous faisons l'hypothèse qu'il existe dans les arbitrages quotidiens au travail, l'occasion pour l'enseignant de se trouver dans des débats de normes et de valeurs qui l'obligent à consolider son point de vue et à partir de là, à renforcer (en lien avec ses collègues, ses pairs, son environnement social et relationnel) son identité professionnelle (par rapport aux différentes pressions, que ce soient celles provenant des inspecteurs, celles de ses supérieurs hiérarchiques ou celles des parents d'élèves).

Dans l'approche ergologique, l'activité est considérée comme un débat de normes²⁰⁶ : ainsi en situation de travail, les enseignants burkinabè sont pris entre les normes antécéduentes de l'institution et les contraintes de leur milieu à un moment donné ; c'est ce qui les oblige à agir. Or agir, c'est aussi choisir. En agissant, le professionnel décide de faire plutôt comme ceci que comme cela : il se positionne en même temps avec un point de vue personnel, parce qu'il est un être d'activité, donc un être d'évaluation, qui ne se contente pas d'exécuter des ordres. Les professionnels ne vont pas « suivre passivement un chemin tracé d'avance par la procédure,

²⁰⁶ Selon Yves Schwartz, (cité par Louis Durrive, 2014), le débat de normes transgresse les frontières de nos catégories : il relève du débat d'un sujet avec son milieu, pas uniquement au plan intellectuel, mais aussi psychique et physique car il relève du sujet en tant que corps-soi. C'est un débat sur les manières de s'y prendre, sur « la » manière à privilégier dans ce cas-là.

mais font une infinité de choix » « ils n’appliquent pas simplement la ‘consigne’, ils rejoignent la ‘consigne’ par leurs efforts, par leur activité » précise L. Durrive (2014, p.2).

En effet, nous avons constaté que, face à la multiplicité des contraintes quotidiennes, les professionnels sont obligés de choisir, de trancher, de prendre des initiatives et d’opérer des arbitrages y compris dans des choix contraints, lorsqu’ils sont *placés dans une situation d’évaluation avec une seule issue* (Durrive, L. 2014, p.3). Ainsi, ils tranchent au nom de ce qui paraît à leurs yeux, au moment « T », le plus important et ce qui a de la valeur pour eux. D’où cette assertion : « une manière de faire » tient debout parce qu’elle est soutenue par une valeur » (Durrive, 2014, p.4). Cette « manière de faire privilégiée » est unique en ce qu’elle appartient à une personne entière, considérée comme corps et esprit à la fois, issue d’une histoire sociale et singulière en même temps. C’est le style de quelqu’un, l’acte hautement personnalisé, car il est l’élément constitutif de la personne qui agit. C’est au fond ce qui fait son identité, la marque d’un sujet comme « corps-soi » (Schwartz, Y. 2000 ; Schwartz, Y. et Durrive, L., 2003).

Pour vérifier l’hypothèse deux (2), nous nous appuyons sur notre enquête qui a mis en évidence des arbitrages quotidiens des enseignants au travail. A la lumière de cette hypothèse, nous avons relevé la fréquence des prises de décisions des professionnels face à des choix nécessaires qui sont interprétés à partir des notions de point de vue, de valeurs et de sens...

En effet, notre recherche souligne que les professionnels de l’éducation, mobilisés dans leur travail à l’école, sont constamment confrontés à des situations qui supposent des arbitrages entre le protocole (les façons de faire prescrites) et la réalité du terrain. Ils sont obligés chaque fois de gérer cet écart entre l’anticipé et la réalité, ce qui les engage personnellement (*car s’ils pouvaient se limiter à appliquer les règles, ils pourraient revendiquer une certaine neutralité, mais c’est impossible* : chacun doit « y mettre du sien »).

Ainsi les bons rendements scolaires qu’ils réalisent chaque année sont le résultat d’un processus d’arbitrage. Ils sont le résultat de leur propre représentation des choses construites à partir de leurs propres expériences. Bien sûr, avec les bons scores nous pouvons dire que les enseignants rejoignent ce qu’on leur a demandé : mais la course d’obstacles quotidienne est telle que rien ne deviendrait réalité sans une « réinvention locale » (Schwartz) du prescrit. De ce fait, l’arbitrage est ce qui fonde le professionnel en tant que personne agissante.

L’activité des enseignants montre que ceux-ci ne se comportent pas en de simples exécutants des normes, mais plutôt en acteurs qui se veulent singuliers, régulateurs de leur propre vie et

qui ont des points de vue forts. Ainsi donc, dans de nombreuses situations ordinaires et complexes, les enseignants du privé catholique mobilisent des savoir-faire qui contribuent à la fois à la construction de leur identité personnelle et professionnelle, comme la capacité de gérer les tensions, de se maîtriser, de proposer des réponses alternatives et des portes de sortie (O. Blandin, 2013, p.72). Dans les débats de normes qui soutiennent la manière de faire qu'ils privilégient, les enseignants évaluent les problèmes en fonction de leur point de vue et c'est ainsi qu'ils construisent leur identité.

Ainsi donc, avant tout engagement, rappelons-le, les enseignants « pèsent le pour et le contre », donnent « du sens » à ce qu'ils font, privilégient telle chose au détriment de telle autre, donnent la priorité à telle manière de faire plutôt qu'à telle autre. En somme, ils agissent en fonction de « leur point de vue ». Toutes ces dimensions sont la preuve que les professionnels agissent au nom d'un certain nombre de valeurs qu'ils défendent.

Ces valeurs, qu'elles soient professionnelles, culturelles ou familiales... justifient la raison d'être et d'agir des enseignants, et en tant qu'êtres humains qui ont chacun une histoire et aussi en tant qu'êtres singuliers, ces professionnels se battent avec ce qui les constraint et dans cette lutte, ils construisent leur identité (L. Durrive, 2014, p.8), parce qu'« au fondement même de l'humain, il y a une aspiration à se construire comme un être singulier, relié aux autres dans un désir d'accomplissement » (G. de Gaulejac, 2005, p.238).

Finalement, notre recherche montre que savoir d'expérience et identité professionnelle sont deux marqueurs d'une même réalité qui se complètent : savoirs et valeurs. Dans la construction identitaire, c'est la personne en tant qu'acteur qui se construit ; c'est-à-dire l'enseignant comme personne qui se donne une raison et même plusieurs raisons d'être là. Chacun revendique de n'être pas seulement l'exécutant d'un programme, il a son point de vue, et en plus, il a un rôle social particulier, dans la communauté villageoise africaine.

Nous affirmons donc qu'il existe une continuité entre le savoir d'expérience et l'identité professionnelle. L'identité professionnelle est désignée comme valeur, et le savoir d'expérience comme une prise sur la réalité que la personne est capable d'objectiver et qui lui permet de dire : « *c'est une manière de faire que j'ai trouvée. Cette manière de faire, je peux la décrire, la mémoriser. Je peux en discuter avec les autres* ». Et cette manière de faire repose sur des valeurs. C'est donc un savoir qui repose sur des valeurs.

Au regard de la fréquence et de l'enchaînement des débats de normes qui fonde l'activité et qui oblige indéfiniment les enseignants à trancher et à prendre des décisions, lesquelles sont

guidées par des valeurs, l'hypothèse deux (2) liée à la construction identitaire professionnelle est ici confirmée. Notre enquête montre effectivement que les enseignants sont constamment pris dans des débats de normes qui les obligent à trancher en se fondant sur un certain nombre de valeurs : l'appartenance communautaire (à l'école avec les autres enseignants et au village avec les habitants), l'hospitalité, le vivre ensemble, le bien et le succès de l'élève, au nom de la Tradition, au nom de l'appartenance religieuse... Tout cela guide et oriente les choix des enseignants dans leur activité de tous les jours.

7.3. Vérification de l'hypothèse 3

Rappel de l'hypothèse 3

Dans ce contexte nous faisons l'hypothèse qu'il faut mettre en place un dispositif pour que les enseignants puissent travailler sur leurs propres savoirs d'expérience, en donnant à ce savoir de la crédibilité scientifique grâce à un effort des professionnels pour critiquer leurs propres interprétations. De cette manière, les savoirs qui sont d'abord propres aux professionnels vont ensuite pouvoir être partagés et soumis à la critique des gens du métier, jusqu'à se présenter comme « une science des enseignants », un savoir original et crédible à propos de la réalité de leur travail, un savoir issu de l'activité et capable d'entrer en dialogue avec les savoirs de l'institution, afin de faire évoluer le projet de l'enseignement du privé catholique burkinabè.

L'hypothèse trois (3) interroge le devenir de ce savoir d'expérience et l'importance de l'identité professionnelle. En somme, elle pose fondamentalement la question de la professionnalisation. De façon générale, et cela n'a rien d'étonnant, les enseignants sont restés très vagues pour se positionner clairement sur cette question qui va bien au-delà de leur réalité du moment. Cette réalité est celle de travailleurs qui ont pour mission de rendre efficient un prescrit pourtant nettement en décalage par rapport au quotidien.

Le devenir de ce savoir d'expérience est évoqué ici dans une double perspective : d'abord réfléchir aux conditions d'une prise de conscience individuelle dans le but de voir comment celle-ci peut accompagner le repositionnement de chacun dans son propre travail ; ensuite aussi d'imaginer à quelles conditions ce savoir d'expérience peut déboucher sur une « science pour les enseignants », soit dans la formation des nouveaux enseignants, soit dans l'accompagnement de l'institution à une prise en compte de la réalité du travail des enseignants.

Autrement dit : que nous apprend l'expérience des enseignants et que peut-on faire pour que cette expérience dialogue en continu avec les savoirs institués (le métier adossé à la connaissance scientifique d'un côté, et les organisations avec leurs instructions officielles, de l'autre) ? Le but d'un dialogue permanent serait de provoquer un changement « qui ne fasse pas violence à l'activité humaine mais qui respecte les humains comme des êtres normatifs, des êtres de normalisation, capables de renouveler le vivre ensemble par des réserves d'alternative » (Durrive, 2014, p.15). Il pose en définitive la question : « Que signifie travailler pour un enseignant ? »

Comme le souligne L. Durrive (2014), « [...] travailler – loin d'être la simple soumission à une norme- signifie renormaliser, interpréter les normes en situation, en fonction d'une évaluation singulière. La personne qui agit organise sa propre cohérence de la situation » (p.13). Ce qui nous fait dire que le travail de l'enseignant est une construction anthropologique.

En croisant toutes les variables rencontrées pour vérifier l'hypothèse d'une évolution autour du savoir d'expérience et de l'identité professionnelle, nous pouvons dire que cette hypothèse n'est pas confirmée à ce jour. En d'autres termes, les conditions ne sont pas encore réunies pour un développement professionnel des enseignants du primaire catholique de la région de Kaya au Burkina Faso : un développement professionnel qui s'appuiera sur la prise de conscience par chacun des piliers de son propre travail, le savoir et la valeur. Un travail qui n'est pas celui d'un modeste rouage dans une machine, mais qui est au contraire la réinvention locale d'un prescrit, par la force d'un savoir d'expérience entendu comme une prise sur la réalité et par la dynamique d'une identité personnelle et professionnelle.

CONCLUSION DU NEUVIÈME CHAPITRE

La question fondamentale qui se pose dans notre démarche est de savoir comment les enseignants du privé catholique, pris dans les débats de normes, arrivent à apporter des réponses aux situations de contraintes et à tous les obstacles qui se présentent dans la conduite de leurs classes.

Dans toutes ces situations complexes sus-présentées, apparaissent clairement des reprises d'initiatives par les enseignants, faisant émerger constamment des savoirs nouveaux et contribuant, en même temps à façonner leur identité. Cette construction identitaire professionnelle correspond selon Derouet (1988) à une sorte de « *montage composite* » qui exigerait différentes postures, attitudes, habiletés et connaissances variables selon ses rapports à l'objet du travail, aux buts et aux résultats (cité par Ph. Zimmermann *et al.*, 2012, p.37).

En effet, nous avons montré que, pris dans les débats de normes (DDN), les enseignants ne se contentent pas de subir les règles imposées par le personnel encadrant. Ils vont aussi élaborer pour eux-mêmes ce que G. de Terssac (1991) qualifie de « règles non écrites²⁰⁷ » (p.128), c'est-à-dire qu'ils vont essayer de mettre en œuvre, individuellement ou en groupe des « solutions d'organisation » (*ibid.*)

Le savoir dont nous parlons ici est loin d'être une construction intellectuelle de haut niveau. Il est, au contraire, à l'échelon le plus humble, une prise sur le milieu. Cela permet de comprendre comment l'enseignant, dans son milieu, pris dans des débats de normes, développe ses capacités créatrices en essayant infatigablement de reprendre le dessus pour survivre et être à la hauteur de la mission qui lui a été confiée. Autrement dit, cette prise en main de la situation par le professionnel révèle comment il parvient à dominer certaines contraintes, à se mettre devant elles pour les piloter et non pas seulement les subir.

Le savoir tout comme l'identité forment « un ensemble construit » de sens et de valeurs, qui s'opère par des choix. Il peut en outre être considéré comme un geste professionnel ou un « art de faire » (A. Jorro, 2018, p.9).

²⁰⁷ Selon G. de Terssac (1991), « Les règles non écrites sont des solutions d'organisation élaborées par les exécutants pour sortir la production : ces solutions ont en commun d'être des manières d'agir conduisant au résultat quel que soit le chemin suivi. Il s'agit de tous les « bricolages » permettant aux exécutants d'atteindre le résultat par une adaptation des solutions préconisées au contexte de la tâche » (p.128).

Des effectifs pléthoriques (3 ou 4 fois ceux d'une classe en Europe), serrés les uns contre les autres dans une même salle, engendrent inévitablement, avec des enfants encore jeunes, davantage de bavardages et de bruit ambiant, et donc un problème de discipline. Le manque de matériel pédagogique freine et bloque la compréhension des élèves ; il peut même laisser des traces dans la scolarité de certains élèves.

Toutes ces situations de sureffectifs, de pénurie, d'enclavement géographique et d'insécurité ne sont pas sans conséquences pour qui veut pratiquer la pédagogie active qui lui est demandée officiellement.

Alors, que faire, se demandent les enseignants ? Certains d'entre eux vont malgré tout poser l'interdit tout en l'assumant : « *il faut souvent tirer les oreilles* » (annexes, p.152) ou donner une fessée, dira Cécile (annexes, p.161). Lorsque de surcroît on doit tenir compte d'un programme « tyrannique » qu'il fautachever coûte que coûte, quand on ne dispose pas de moyens pédagogiques et qu'il faut toujours « faire avec... », on peut alors comprendre, même si on n'est pas d'accord, que dans une telle situation, la fessée bien que punitive, vise ici un rappel à l'ordre, avec une intention éducative. Les enseignants cherchent à donner du sens à tout ce qu'ils font, même s'il s'agit de la fessée.

De plus, malgré la dureté des conditions de travail qui épuisent énormément les enseignants, ces derniers « se défendent et trouvent des compromis entre les souffrances et les mises en œuvre », souligne C. Blanchard-Laville (2001, p.101).

C'est ainsi que les enseignants arrivent à tenir malgré tout, malgré les difficultés, car comme le rappelle encore cette même auteure, « un travailleur en bonne santé est quelqu'un qui se bat pour conserver cet état de compromis acceptable malgré les tentatives externes de déstabilisation » (*ibid.*).

RÉSUMÉ DE LA TROISIÈME PARTIE

La troisième partie de notre recherche (ou cadre pratique) a consisté essentiellement à présenter et analyser à la lumière de nos hypothèses les données recueillies sur le travail de l'enseignant du privé catholique burkinabè. Cette analyse s'est faite suivant une démarche et une méthodologie bien définies.

Ainsi donc, pour rendre compte de la complexité du travail de l'enseignant, nous avons choisi l'ergologie comme démarche en raison de l'intérêt qu'elle porte à l'analyse des situations vécues et des points de vue des professionnels.

L'ergologie est donc un outil indispensable pour comprendre le processus d'élaboration des savoirs et du façonnage identitaire (Y. Schwartz, 1997), appréhender les « agirs efficaces » (L. Durrive, 2015). Comme méthode de recherche, l'ergologie permet de considérer le travail des enseignants dans leurs espaces tant visibles qu'invisibles, le milieu dans lequel vit et se développe l'individu (P. Erny, 1981 ; J.-F. Marcel, 2002) ainsi que les reprises d'initiatives.

Cette étude a porté sur dix-sept (17) professionnels de trois établissements du primaire de l'enseignement privé catholique de Kaya au Burkina Faso. Nous les appelons informateurs dans le sens de l'ethnologie et ce, en raison de leur appartenance à un groupe social : enseignants catholiques. Notre enquête a été menée sur une période de trois ans et a permis de mettre en relief dans le matériau recueilli le couple « contraintes-initiatives », caractéristique de l'activité humaine, dans le but de mieux prendre en compte le point de vue de chaque acteur. Le dispositif de la collecte des données a été évolutif. Il repose sur deux sources : d'une part, les journaux de bord, considéré comme l'écriture de première main par les enseignants, qui donnent une perspective de leur point de vue. Il s'agit pour l'enseignant de raconter les événements qui se passent lorsqu'il est au travail et ce qu'il mobilise comme ressources ou moyens pour surmonter les obstacles.

D'autre part, il y a eu les entretiens qui ont été réalisés également en deux temps : en langue française puis en langue mooré. L'objectif est de faire raconter aux enseignants des situations vécues, en prenant des exemples concrets, rencontrés au cours de leur travail et pour lesquelles ils arrivent à trouver des solutions, mais aussi les manières de faire, les conditions de travail, les rapports entretenus avec les personnes du milieu dans lequel ils vivent. La deuxième phase de nos entretiens à Kaya s'est effectuée dans une situation de crise de déplacés (crise humanitaire en Afrique subsaharienne) qui n'a pas épargné notre terrain de recherche.

La présentation des résultats qui a suivi l'explication de la méthodologie et du protocole de recherche a permis d'exposer le travail de l'enseignant dans la réalité de l'école burkinabè, les conditions dans lesquelles celui-ci est exercé, l'impact de la vie scolaire sur le travail enseignant ainsi que les perceptions des rapports entretenus par les instituteurs avec leur hiérarchie et les parents d'élèves.

Comprendre la réalité de l'école africaine aide à mieux comprendre l'engagement des enseignants. Ainsi, l'enquête révèle que l'école burkinabè, loin d'être seulement un lieu de transmission des connaissances, est surtout une communauté de vie et de solidarité. L'école constitue un cadre de vie important, le cœur battant où chacun de ses membres a un rôle à jouer. Elle n'est pas simplement une réalité institutionnelle où tout serait normé et règlementé. En fait, elle représente un enjeu énorme pour la communauté villageoise. Les enseignants eux, sont entravés sans arrêt par les visiteurs au moment même des cours et à leur domicile. Ils sont insérés dans le tissu social et partagent la vie quotidienne de la population. L'école reste pour ces enseignants « une seconde famille », une communauté professionnelle où cordialité, bienveillance et solidarité sont tous les jours manifestes et sont la preuve d'un collectif qui poursuit un projet commun.

Quant aux relations entretenues par les professionnels d'une part avec leur hiérarchie et d'autre part avec les parents d'élèves, elles sont diversement appréciées par nos informateurs. Avec la hiérarchie scolaire, les enseignants mettent en avant l'existence d'une forte pression, de suivis, de contrôles, d'exigences, de rigueur, de manque de respect et de confiance. Cette profusion d'exigences « produit des tensions, rend l'engagement problématique et contribue à l'expérience d'une emprise excessive, à un sentiment d'incompétence, d'usure, qui peut aboutir à un désengagement » (F. Lantheaume, 2007, p.70). Si les relations entretenues avec les parents d'élèves sont dans leur ensemble cordiales (88% des réponses), il existe aussi des agressions verbales, des incompréhensions, des reproches et des pressions de toute sorte, comme le constatent les enseignants du privé catholique.

Ce chapitre a également permis de mettre à nu les conditions de vie et de travail des enseignants du privé catholique. Ces conditions de vie et de travail renvoient à des facteurs pouvant être regroupés en quatre catégories dont parle R.M. Ouedraogo (2011) :

-les facteurs économiques et environnementaux : ceux-ci concernent les conditions matérielles (salaires bas) mais aussi l'isolement géographique du poste de travail. Des écoles situées dans des zones d'insécurité et enclavées provoquent un isolement social, moral et professionnel insupportable.

-*les facteurs organisationnels* : il s'agit là de la planification, de la gestion et de l'organisation de l'institution scolaire : Des exigences telles que l'instauration du cahier de préparation avec ses longues nuits de préparation, des deux devoirs quotidiens et leurs corrections le même jour avec les effectifs pléthoriques, constituent une surcharge de travail (donc une atteinte à la santé) et sont sources de mécontentements et de plaintes vis-à-vis de l'administration scolaire.

-*les facteurs sociaux* : ils concernent les relations de travail. Le style de management de la hiérarchie administrative est qualifié de rigide et oppressant.

-*les facteurs psychologiques* : ils engendrent le stress, la souffrance, la fatigue professionnelle. En somme, notre enquête souligne le sentiment d'un travail enseignant qu'on peut qualifier de pénible et qui conduit parfois à des situations d'usure et d'épuisement.

Le chapitre huit (8), portant sur l'analyse des données recueillies, a permis de comprendre le processus de construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle à travers l'étude de six récits concrets, considérés comme des matériaux d'analyse des défis quotidiens qui fonde l'activité des enseignants.

En effet, la construction des savoirs d'expérience s'effectue « en marchant » dans la gestion des situations de travail qui correspondent aux contraintes de l'activité. Ces savoirs qui proviennent du vécu et de l'expérience des professionnels, sont construits parfois inconsciemment dans le feu de l'action. Ainsi, ils se présentent comme des « actes professionnels », ou bien une « leçon retenue d'un événement précédent » qui permettent aux enseignants de « tenir le coup », de « s'en sortir » ou de « faire face » à des événements, lesquels sont en partie inanticipables comme le montre l'analyse de l'activité de travail.

L'identité, elle, est d'abord l'identité de la personne ; ce qui guide la personne dans son agir. Mais elle se construit aussi dans la gestion des interactions collectives (les collègues, les parents d'élèves, les autorités locales...).

Ce qui caractérise l'enseignant du privé catholique, c'est également son engagement au travail, sa conscience professionnelle, sa responsabilité personnelle, son amour des enfants. En somme, ce qu'il appelle « la vocation pour son métier ». Ce sont là des éléments constitutifs identitaires qui guident ou orientent son agir (voir l'exemple de la gestion de situation de handicap dans le récit de Marcelline) et qui expliquent son engagement ‘sans limite’ au quotidien (voir l'histoire du pull pour le cas de Cécile) ou la cantine endogène (voir le cas de Pierre). Tous ces éléments étant soutenus par des valeurs (partagées ou non), ils interviennent aussi dans le façonnage identitaire personnel et professionnel des enseignants du privé catholique. Voilà pourquoi

Dubar (1996) peut affirmer que l'identité professionnelle renvoie à la manière de s'identifier dans le champ professionnel. Ces éléments singuliers fournissent des arguments aux enseignants du privé catholique pour se démarquer des autres enseignants du secteur public.

Le chapitre neuf (9) qui conclut cette troisième partie engage une discussion sur les processus de construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle à propos du travail de l'enseignant. Nous pouvons retenir de ce chapitre que *l'épreuve* est une composante de la construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle. Cette construction passe par l'interprétation personnelle des règles, parfois jusqu'à leur transgression. Etant donné que la réalité du travail chez les enseignants crée des tensions et les oblige à mettre plus de « soi », elle suppose également qu'ils mobilisent leur intelligence créatrice (parfois des solutions bricolées pour ne pas subir passivement les contraintes de l'environnement). Cette situation d'épreuve pousse les professionnels à la renormalisation (non pas la négation de la norme, mais le retravail des conditions de son application), à l'inventivité des stratégies opératoires, à l'affirmation de soi et donc à l'affirmation de leur identité.

Le dernier point de ce chapitre a consisté à la vérification des hypothèses de la recherche. L'analyse du travail de l'enseignant a révélé d'une part qu'il existe effectivement des indicateurs qui permettent de reconnaître les savoirs mobilisés en termes de savoirs d'expérience ou d'ingéniosité qui sont des réponses apportées pour faire face aux situations de contraintes. D'autre part, elle a montré que, face à la multiplicité des contraintes, les enseignants sont obligés de choisir, de trancher, de prendre des initiatives et d'opérer des arbitrages. Ils évaluent les situations en fonction de leur point de vue et tranchent au nom de ce qui fait valeur pour eux. De cette manière, ils construisent leur identité personnelle et professionnelle. Au regard de ces indicateurs, nous pouvons dire que les deux premières hypothèses de la recherche sont confirmées. En revanche, les enseignants ayant du mal à se positionner clairement quant à la question du devenir des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle, la troisième hypothèse portant sur leur professionnalisation, ne peut être confirmée pour l'heure.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au départ de cette recherche, notre objectif était de mieux appréhender le processus de construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle chez les enseignants du privé catholique du primaire de Kaya au Burkina Faso, à partir des situations réelles d'activités. Il s'agissait aussi pour nous d'envisager dans cette thèse, des pistes de transformation pour une meilleure compréhension de l'activité humaine en générale et une meilleure prise en charge du métier de l'enseignant du privé catholique burkinabè en particulier.

En guise de conclusion, nous tenterons de mettre en relief les résultats de la recherche, leur utilité pratique en termes d'apports pour l'éducation et la formation, les intérêts pratiques de la recherche, la portée et les limites de la recherche et enfin les perspectives, afin de mieux envisager les travaux futurs dans le domaine de la formation des futurs enseignants et des formateurs eux-mêmes au Burkina Faso.

1. Les résultats de la recherche

Notre contribution dans cette recherche s'appuie sur les résultats obtenus dans l'analyse des efforts des enseignants du privé catholique de Kaya au Burkina Faso pour construire leurs savoirs d'expérience et leur identité professionnelle. L'examen de ces résultats permet de mieux appréhender la réalité de l'école burkinabè et par conséquent contribue à élargir la connaissance sur ce thème. Cependant elle peut aussi servir l'action en permettant d'envisager des pistes de transformation pour améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants du primaire. Par ailleurs, nous avançons l'hypothèse selon laquelle examiner le processus de construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle participe aussi à réhabiliter des savoirs trop souvent disqualifiés (G. Racine, 2000) et pourrait contribuer aux débats sur les fondements de la pratique enseignante, des débats qui restent aujourd'hui d'actualité.

1.1. Apports des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle

Les résultats de notre recherche montrent effectivement que les enseignants burkinabè en situation de travail mobilisent des ressources qui peuvent être appelées « savoirs

d'expérience ». Ces savoirs d'expérience, rappelons-le, sont des leçons retenues des événements précédents, des savoirs très marqués par des points de vue ; ils permettent aux enseignants de « tenir le coup » pour ne pas flétrir devant la lourdeur de leur travail. Ces savoirs sont élaborés par les enseignants eux-mêmes à partir de leurs expériences personnelles et professionnelles. Ainsi donc, qu'ils soient partagés ou non encore partagés avec d'autres enseignants, nous pensons que ces savoirs d'expérience ont pour finalité première d'aider le professionnel à « tirer son épingle du jeu²⁰⁸ », par conséquent « à s'en sortir » devant les nombreuses difficultés liées à son travail.

Le contexte de notre recherche montre aussi que le travail des enseignants catholiques est marqué par la pénurie en matériel pédagogique et en infrastructures. A cela s'ajoutent les nombreuses contraintes : des cours fréquemment perturbés par des visites imprévues, des programmes chargés et qu'il faut respecter en dépit des réalités, des devoirs à corriger régulièrement dans un laps de temps trop court... Dans un tel contexte généralisé de pénurie où l'enseignant est obligé de se battre constamment pour mener à bien son activité, on peut imaginer aussi que, tout comme il existe désormais des « sciences infirmières », les savoirs d'expérience construits dans ce contexte pourraient servir de base à des « sciences des enseignants » parce qu'ils dévoilent une réalité qui ne regarde pas uniquement l'individu et comportent des enjeux bien plus grands que son cas personnel, des enjeux pour la mission éducative.

Penser les savoirs d'expérience à travers le travail de ceux et celles qui le vivent au quotidien rejoint l'idée d'un enseignement dans un contexte où l'éducation reste une priorité et où, malgré la précarité des conditions, les enseignants refusent majoritairement de démissionner. De plus, en interrogeant le processus de la construction de leurs savoirs et de leur identité, on peut aussi ouvrir la voie à une réflexion sur les modalités du partage des expériences des enseignants, en approfondissant leurs manières de s'y prendre. Ces savoirs d'expérience qui sont des « savoir-faire », des « gestes professionnels », une fois qu'ils sont partagés, critiqués et valorisés, peuvent être retenus et enregistrés afin de servir d'appuis ou « *d'accoudoirs* » à des enseignants débutants qui peuvent s'en inspirer pour construire à leur tour leur identité professionnelle.

Elaborés dans un cadre géographique précis, en Afrique subsaharienne, ces savoirs peuvent aussi contribuer à véhiculer des valeurs culturelles locales. Autrement dit, nous estimons que

²⁰⁸ Dans ce contexte, l'expression signifie, se tirer d'affaire, sauver l'essentiel ou se débrouiller pour sauver les meubles...

les savoirs d'expérience peuvent servir d'outils en vue d'un développement du « pouvoir-agir » des instituteurs. Et que dire de leur contribution au développement endogène ?

1.2. Des savoirs au service de l'enseignement catholique ?

Comme nous l'avons déjà rappelé au début de notre recherche, le travail de l'enseignant ne doit pas être considéré uniquement sous l'angle de la production et des résultats. Il doit d'abord et avant tout être considéré sous l'angle du sens de l'activité. Car l'activité est un effort continu, une lutte à la fois pour vivre et pour connaître (L. Durrive, 2014, p.11), « un enchaînement de débats de normes » (*ibid.*), autrement dit un incessant dialogue entre la personne et son milieu d'où découle la construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle.

Dans ce processus de construction de savoirs et d'identification, il convient de considérer l'enseignant non pas comme une simple ressource, une solution toute faite au problème que l'institution se pose, mais plutôt comme « le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (V. de Gaulejac, 2005, p.238), parce qu'il cherche à se construire comme une personne singulière, qui a son point de vue et c'est cela, au fond, « le secret » de son efficacité au travail.

En situation de travail, l'enseignant développe une intelligence permanente pour que « *ça marche* », en complément des prescriptions de l'institution ou en contradiction avec elles, reconnaît V. de Gaulejac (2005, p.238).

En tenant compte de toutes ces caractéristiques, nous pensons donc que l'institution (l'enseignement catholique burkinabè en ce qui nous concerne) doit comprendre que si les enseignants sont efficaces, c'est parce qu'ils ont des points de vue forts, parce qu'ils savent comment s'y prendre pour « réinventer localement le prescrit », comme le dit Y. Schwartz (2000). Et cela passe par les savoirs qu'ils construisent par eux-mêmes.

De ce fait, l'enseignement catholique devrait prendre en compte ces points de vue des enseignants et en tirer des conséquences dans la formation des nouvelles promotions.

En initiant au métier d'enseignant un candidat par exemple, on pourrait lui faire comprendre qu'enseigner, c'est bien sûr maîtriser des savoirs, mais c'est tout autant avoir de la réflexion sur soi-même et comprendre la situation réelle pour pouvoir la gérer en étant créatif tout en préservant l'essentiel de ce que demande le prescrit.

Quant aux encadreurs de zone (IP), y compris les inspecteurs, ils ont certes leur propre légitimité parce qu'ils représentent l'institution et le Ministère. Mais nous pensons que l'enseignant doit pouvoir discuter librement avec eux, parce qu'en homme ou femme de terrain, il ou elle a sa propre expertise de la situation rencontrée. L'inspecteur ou l'encadreur de zone connaît la situation de l'enseignant sous l'angle intellectuel, celui de la modélisation théorique (le registre des concepts, dans une approche ergologique) mais *il ne peut pas connaître* cette même situation sous l'angle expérientiel (le registre de la vie, selon le vocabulaire ergologique). L'inspecteur peut certes instruire l'enseignant sur le registre des concepts, du fait de sa maîtrise des données institutionnelles. Mais s'il veut être pertinent, ce même inspecteur se laissera instruire par le praticien, expert de son propre vécu : lui aussi, il a bien des choses à lui apprendre sur les conditions réelles de vie au travail.

Cela veut dire qu'il faut davantage de dialogue entre l'enseignant et l'inspecteur et entre l'enseignant et l'encadreur de zone. Ce n'est pas un dialogue d'égal à égal, mais un dialogue qui permet de prendre en compte l'expertise de chacun.

C'est à cette condition que l'on va pouvoir contribuer à changer le regard donc beaucoup de choses (le management) dans l'Enseignement catholique, au Burkina Faso en général et celui de Kaya en particulier.

Enfin, l'enseignement catholique à travers sa hiérarchie doit aussi faire confiance à l'intelligence de ses enseignants plutôt qu'aux procédures préalablement établies. Les procédures donnent une direction, mais elles ne sont pas un tracé à suivre obligatoirement. Il faut faire confiance à la capacité d'action plutôt qu'aux seuls règlements, car, comme le souligne V. de Gaulejac, « le sujet réflexif sait développer ses capacités créatrices dans un environnement où la confiance l'emporte sur le contrôle, l'initiative sur la mesure des résultats, la sublimation sur la toute-puissance » (V. de Gaulejac, 2005, p.238).

Le processus de construction des savoirs d'expérience et d'identité professionnelle nous conduit à envisager une rupture avec les paradigmes qui considèrent le travail comme la simple application d'un protocole ou une exécution docile des normes antécédentes. Il faut considérer le travail de façon général et celui de l'enseignant en particulier comme une construction anthropologique, c'est-à-dire une construction et une implication de « l'homme » et de « tout l'homme ».

1.3. Des savoirs d'expérience au service des enseignants-débutants

L'étude des savoirs d'expérience apparaît chez certains chercheurs comme une source de connaissance empirique très pertinente (Bourassa, Serre et Ross, 1999, cité par Le Bossé *et al.*, 2006, p.184). Partant de cette conviction, nous disons que les savoirs d'expérience peuvent être envisagés comme un « ensemble d'outils supplémentaires qui visent à faciliter l'adaptation » des enseignants-débutants (Le Bossé *et al.*, p.183). Ils peuvent permettre aux professionnels de mieux cerner « *ce qu'on pourrait faire* » pour se tirer d'affaire ou aider efficacement à l'accompagnement des débutants (*ibid.*, p.195). Ne s'opposant pas aux autres formes de savoirs (théoriques, techniques), les savoirs d'expérience leur sont, au contraire, complémentaires et viennent enrichir les savoirs de base du métier. Cela nous paraît très important à préciser car il pourrait y avoir des malentendus sur ce plan-là.

Nous pensons en ce sens que, puisqu'ils sont considérés comme des « savoir-agir-professionnels », acquis *dans et par* le travail, les savoirs d'expérience peuvent servir d'outils et d'aides professionnelles surtout pour les enseignants-débutants qui pourront s'y référer lorsqu'ils sont aux prises avec la vraie vie, dans des situations d'activité. De plus, le fait qu'ils soient considérés comme des leçons tirées de l'expérience de professionnels chevronnés, ces savoirs d'expérience pourraient servir aussi à constituer « une base de connaissance pertinente pour optimiser le soutien » que reçoit le débutant (Le Bossé *et al.*, 2006, p.184).

Le savoir d'expérience présente indéniablement un caractère « personnel²⁰⁹ » avant qu'il ne soit critiqué et partagé avec les autres. Malgré tout, nous pensons qu'on peut le considérer comme une source de « pratiques exemplaires » qui trouverait sa place dans la formation des enseignants-débutants. Ces savoirs constituent « une source d'apprentissage indispensable à l'appréhension d'une réalité » (Giddens, 1987, cité par Le Bossé *et al.*, p.194). Ainsi, les enseignants-débutants peuvent s'en inspirer pour construire leurs propres plans d'actions, selon les circonstances (Lengowski, V., Herbin, S., Martins, C. *et al.*, 2016, p.6).

²⁰⁹ Bien que le savoir d'expérience porte en lui ce caractère personnel, cela ne veut pas dire qu'il ne regarde que moi, affirme L. Durrive (2019). Selon cet auteur, « j'ai vécu quelque chose, une réalité que d'autres n'ont pas forcément vécue et qui peut les intéresser » (p.241).

1.4. Intégrer les savoirs d'expérience dans les programmes de formation des enseignants

Les discours de nombreux enseignants montrent qu'il existe selon eux, un écart entre la formation théorique et la pratique enseignante. De façon générale, cette étude a permis d'éclairer les questions liées à la formation des enseignants dans la mesure où celle-ci se heurte aux attentes et à la diversité des publics. De ce point de vue, l'enseignement catholique burkinabè devrait offrir aux enseignants les moyens de réfléchir à la qualité d'un « bon enseignement » dans des contextes de travail particuliers. « Cela suppose, en formation, d'apprendre à s'observer mutuellement de façon étayée, à évoquer réussites et difficultés, à s'enrichir des complémentarités des uns ou des autres » explique T. Perez (2006 p.121).

Les savoirs d'expérience sont considérés également comme les fruits de la compétence professionnelle, des savoirs à l'origine desquels se trouvent des enseignants parmi les plus expérimentés. Ainsi, ils représentent, selon M. Tardif *et al.*, (1991), « l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier d'enseignant et qui ne proviennent pas des institutions de formation ou des curricula » (p. 65).

De notre point de vue, étant des savoirs valorisés, critiqués²¹⁰ ou commensurables (L. Durrive, 2014, p.14), mais surtout construits par les enseignants eux-mêmes et non par d'autres acteurs (contrairement aux autres savoirs), nous pensons que les savoirs d'expérience peuvent prendre place dans les programmes de formation des enseignants, en complément de la formation des élèves-maîtres sur les savoirs disciplinaires. Ces savoirs commensurables (au sens où ils sont suffisamment passés au crible d'une critique pour pouvoir être considérés comme des savoirs authentiques) sont aussi importants que les savoirs officiels. Au Burkina Faso, même si les enseignants bénéficient d'un temps de stage, nous remarquons pourtant qu'on insiste davantage sur les savoirs disciplinaires.

M. Tardif *et al.* (1991) proposent une retraduction et une « conversation ²¹¹» entre les savoirs d'expérience et les savoirs de formation²¹², c'est-à-dire un réajustement au métier. Ces auteurs

²¹⁰ « Un savoir d'expérience est communicable lorsque la personne qui l'a forgé prend un recul critique sur son propre énoncé, sur sa propre interprétation, de manière à distinguer dans le contenu ce qui restera strictement relatif à son point de vue personnel de ce qui, au contraire, dira aux autres quelque chose de nouveau sur une réalité partagée » (L. Durrive, 2019, p.241).

²¹¹ Pour Tardif *et al.* (1991), les savoirs d'expérience sont un condensé de savoirs appliqués (une prise sur la réalité selon L. Durrive), qui peuvent entrer en dialogue avec les savoirs de formation.

²¹² Les savoirs de formation portent entre autres, sur le contexte scolaire, la classe, l'enseignement, l'apprentissage et relèvent de différentes disciplines dites contributives telle la psychologie, la sociologie, l'histoire, la didactique... (Tardif *et al.*, 1991).

considèrent en effet que, « les savoirs d'expérience ne sont pas des savoirs parmi d'autres. Ils sont au contraire, formés de tous les autres, mais retraduits, "décapés" et soumis aux certitudes issues de la pratique et du vécu » (M. Tardif *et al.*, 1991 ; p. 68). Eu égard à cela, nous suggérons que les savoirs d'expérience soient davantage pris en compte dans les écoles de formation des élèves-maîtres au Burkina Faso.

1.5. Les savoirs d'expérience pourraient contribuer à guider les modalités de l'intervention des enseignants

Les savoirs d'expérience sont par définition, élaborés sur une base ponctuelle et locale ; mais ils sont surtout une « prise sur la réalité » comme nous l'avons déjà souligné à maintes reprises. De ce fait, la valorisation de ces savoirs peut être envisagée aussi dans le développement des pratiques sociales. Ainsi, ces savoirs pourraient avoir une valeur heuristique au sens large, c'est-à-dire être utiles au développement plus général des connaissances comme le suggère, D. Schön (1996). Ces savoirs ne relèvent plus uniquement du cadre de l'enseignement, mais ils peuvent aussi être utilisés pour la formation générale des *intervenants* dans toutes sortes de disciplines. Ces savoirs contribuent non seulement à l'instruction des normes antécédentes (celles-ci se laissant instruire par les gens d'expérience pour s'améliorer) mais aussi, à l'amélioration des savoirs officiels.

Toutefois, il faut noter que les savoirs d'expérience, bien qu'ils constituent une source de connaissances potentiellement utiles, ne peuvent pas prétendre résoudre tous les problèmes. Le fait d'avoir construit un savoir d'expérience face à un problème donné ne saurait faire mécaniquement l'objet d'une généralisation ou d'une transposition d'une situation vécue à une autre. Les savoirs d'expérience sont liés au départ à des situations concrètes et à des contextes particuliers. Mais ils n'ont pas vocation à s'enfermer dans le singulier : il n'y a de science que du général. Le savoir d'expérience ne gagnera ses « galons » de Savoir (avec une majuscule) qu'à condition de se soumettre à la critique (la sienne d'abord, celle des pairs ensuite, puis celle des experts). Le risque pour l'enseignant, c'est peut-être de se sentir trop rapidement conforté dans un statut « d'expert » comme le fait observer Breton, 1994 (cité par Le Bossé *et al.*, p.196). Le professionnel est praticien, et s'il fait en sorte d'être praticien réflexif, cela voudra dire qu'il est lui-même en remise en question permanente. Il s'agit à la fois d'oser créer des solutions de terrain, imaginer régulièrement des « faire autrement » - et à la fois soumettre le résultat à la critique rationnelle (celle de toute approche scientifique).

Selon Le Bossé *et al.*, (2006, p.197), « l'idée d'utiliser les savoirs d'expérience pour orienter la pratique quotidienne est pertinente, car elle permet à l'intervenant de co-créer les conditions du changement plutôt que de l'exécuter selon les modalités définies par d'autres (pouvoirs publics, théoriciens, responsables d'institution, etc.) ».

Toutefois, il faut noter qu'il n'y a pas de situations univoques ou qui se ressemblent à l'identique. Ainsi, il est difficile de vouloir transférer tels quels ces savoirs d'un contexte à un autre ou même de faire du copier-coller pour prétendre solutionner tous les problèmes. Cela demande beaucoup de prudence. Les savoirs d'expérience étant construits sur la base d'une négociation, leur application doit tenir compte aussi du contexte dans lequel la personne évolue. Ils sont utiles pour orienter les interventions dans la mesure où le professionnel reste lui-même le sujet de ses actes.

2. Intérêts pratiques de la recherche

L'intérêt de cette recherche se situe selon nous à plusieurs niveaux.

2.1. Sur le plan de la formation (didactique professionnelle)

Les savoirs d'expérience sont par nature plus difficiles à formaliser et à expliciter que ceux élaborés directement dans le registre conceptuel. C'est d'ailleurs tout l'enjeu de la transmission. Nous proposons que ces savoirs élaborés soient critiqués par l'ensemble des enseignants parce qu'ils sont des modes d'action ingénieux qui peuvent servir à un plus grand nombre. Les garder pour soi, c'est prendre le risque de les voir disparaître. Ainsi donc, on pourra créer des espaces et des temps particuliers afin que les enseignants chevronnés puissent partager leurs expériences avec les débutants et échanger sur les savoirs. Ces savoirs doivent faire l'objet de partages au sein des groupes de travail pour qu'ils soient évalués par l'ensemble des enseignants (par cercles concentriques : écoles, secteur, région) qui pourra peut-être les valider. La place du collectif de travail est, ici, centrale. Il permet de réfléchir et d'échanger collectivement afin de valider le savoir d'expérience qui pourra être proposé comme un savoir d'enseignement ou professionnel.

Les résultats de cette recherche pourraient servir aux enseignants comme levier de professionnalisation, dans le sens où ceux-ci continueraient à travailler la dimension identitaire dans la construction de leur métier.

Ces résultats pourraient en définitive aider à mieux comprendre l'activité humaine pour prévenir l'usure professionnelle et montrer comment des compétences émergent, se développent, se construisent et, quels sont les raisonnement tenus par les opérateurs au moment où ils effectuent une tâche et/ou lorsqu'ils répondent à une prescription...

2.2. Sur le plan de la politique éducative

« Les savoirs d'expérience constituent une source d'expertise précieuse [...] des pratiques professionnelles » (Bourassa *et al.*, 1999, cité par Le Bossé *et al.*, p.198). C'est un sujet qui fait l'actualité dans les sciences humaines et sociales et dont la valorisation semble aujourd'hui plus que nécessaire. Car, comme le reconnaît d'ailleurs Y. Le Bossé *et al.* (2006), « une des forces principales de la valorisation des savoirs d'expérience réside dans sa capacité à sortir le professionnel du rôle d'exécutant dans lequel on tend à le cantonner pour le replacer dans un rôle de cocréateur de changement » (p.198). Cette façon de voir les choses rejoint l'hypothèse que nous avons essayé de défendre selon laquelle l'activité humaine est un débat de normes et ne saurait se réduire à une simple application de protocoles. La démarche que nous avons empruntée, celle de l'ergologie, renvoie justement à une approche qui s'appuie sur des postulats anthropologiques au sens du vivant et au sens du travail (Noël, C.,2003, p.77) et tente de produire une connaissance sur le travail dans le but de provoquer le changement et la transformation (Schwartz, Y., 2017, p.3).

Nous pensons en définitive que les résultats de cette recherche pourraient également éclairer et peut-être modifier l'opinion de certains décideurs du système éducatif burkinabè, qui ne semblent pas avoir encore compris que l'activité humaine ne se réduit pas à une simple application protocolaire. Ils pourraient contribuer à réorienter, voire à changer les politiques éducatives qui sont actuellement en vigueur au Burkina Faso.

2.3. Sur le plan de l'encadrement pédagogique

Jusqu'à présent, dans l'enseignement du privé catholique de Kaya, les encadreurs (Instituteurs Principaux) ainsi que les directeurs d'établissement, chargés du contrôle des cahiers de

préparation²¹³, se contentent de vérifier au quotidien si les enseignants respectent ou non la méthodologie d'enseignement qui est exigée d'eux. Selon ces décideurs, ce qui compte, c'est le respect des consignes plutôt que l'efficacité et la pertinence de l'enseignement.

Au regard de ce constat, nous souhaitons que cette recherche soit un canal pour permettre de « résituer ce qui est fondamental au cœur de l'action enseignement/apprentissage en contexte de classe, afin que cela puisse servir de référentiel aux encadreurs » (Ouedraogo, E., 2016, p.196).

2.4. Sur le plan de la recherche en éducation

Au Burkina Faso, les recherches en éducation portant sur l'analyse du travail de l'enseignant et des pratiques professionnelles des enseignants du privé catholique demeurent jusqu'à présent quasi inexistantes. Ce sont essentiellement des approches quantitatives qui sont déployées, celles-ci mettant l'accent sur l'enquête par questionnaire auprès de vastes échantillons de professionnels.

Notre recherche veut occuper un créneau à la fois nouveau et différent. Elle pourrait servir à poser les jalons d'une analyse de l'activité des enseignants de façon plus générale et ceux du privé catholique au Burkina Faso en particulier, et inspirer dans le futur, d'autres chercheurs qui voudraient approfondir la thématique.

3. Difficultés et limites de l'étude

3.1. Difficultés de l'étude

Les difficultés rencontrées durant cette étude sont de plusieurs ordres : déplacements-frais, sécurité, enregistrements.

-l'éloignement géographique de notre terrain de recherche : cela a nécessité plusieurs voyages au Burkina Faso. Ces nombreux aller-retours au Burkina Faso ont engendré de nombreux frais. Cet éloignement géographique n'a pas non plus facilité le recueil des données de nos enquêtes. Malgré plusieurs relances à l'endroit de nos enquêteurs, notre appel n'a pas toujours obtenu de réponses satisfaisantes.

²¹³ Rappelons-le, c'est un cahier dans lequel l'enseignant est tenu de détailler à la main l'enseignement de la journée. Avant d'assurer le cours, il doit le faire « viser » par le directeur d'établissement qui s'assure que la méthodologie a été respectée.

-la situation sécuritaire extrêmement tendue depuis plus de trois ans au Burkina Faso, notamment au Centre-Nord, région limitrophe avec le Mali et le Niger, d'où partent de nombreux raids terroristes vers la région de Kaya, lieu de notre étude : cette situation a conduit à la fermeture de nombreux établissements scolaires, à l'abandon de postes de certains professionnels et à l'ouverture d'écoles en urgence pour accueillir d'autres enfants réfugiés. Le milieu dans lequel nous menions notre enquête a été particulièrement très affecté.

-la qualité des matériaux recueillis : notre appel n'a pas toujours reçu de réponses (par manque d'intérêt et/ou de temps, de moyens de déplacements de nos enquêteurs locaux ou par crainte des dangers). Ainsi, nous avons fait le constat que les matériaux recueillis auprès de certains de nos informateurs étaient parfois pauvres et moyennement satisfaisants. Malgré la possibilité qui leur était offerte de répondre en langue nationale « *mooré* », certaines réponses sont restées « trop simplistes » et vagues et mériteraient encore d'être creusées, explorées en profondeur.

3.2. Limites de l'étude

Cette étude n'a aucunement la prétention d'être complète. Si nous avons tenu à suivre la rigueur méthodologique qui s'impose dans la recherche scientifique, toutefois nous notons que cette étude comporte, malgré tout, des limites.

D'abord, l'échantillon d'étude de dix-sept (17) informateurs peut sembler insuffisamment représentatif. Nous reconnaissons que c'est un échantillonnage raisonné et dans notre cas, l'étude n'avait pas une visée quantitative mais bien qualitative ; l'accent est mis surtout sur les interprétations des récits de nos informateurs. Précisons que dans une démarche ergologique aussi bien qu'ethnographique, ce n'est pas l'étendue de l'échantillon qui légitimera une analyse de données. L'ergologie parle des faits dans leur singularité, comme l'ethnologie qui dégage des significations à partir de faits singuliers.

Il y a également le risque d'avoir tendance à généraliser les résultats de l'enquête à tout l'enseignement du privé catholique du Burkina Faso alors que ces résultats ne concernent particulièrement que l'enseignement du privé catholique de Kaya dans la région du Centre-Nord où l'enquête a été menée. Néanmoins, il nous semble qu'ayant fait la part du très singulier et du généralisable, nos conclusions sur le contenu trouvent ici leur légitimité et peuvent être appliquées à l'enseignement du Burkina Faso, qu'il soit privé ou public. Si les statuts (public et privé) sont bien différents, les enseignants burkinabè vivent presque les mêmes situations quant aux conditions de travail.

Ainsi donc, nous proposons que ces résultats, d'une part, soient pris en compte dans la formation initiale des futurs enseignants du Ministère national de l'éducation et de l'alphabétisation, et d'autre part, qu'ils soient aussi inclus dans la formation des formateurs des enseignants et des responsables administratifs de l'éducation qui semblent ignorer tout de l'état des recherches sur l'activité humaine en général et celles sur l'enseignant en particulier. Une meilleure articulation entre ces deux pôles de formation est indispensable. Il faut permettre aux enseignants de « penser le local » en ayant bien sûr à l'esprit la politique de l'institution à laquelle ils appartiennent. Ensuite, il faut que les formateurs eux-mêmes aient appris à gérer, en même temps, les attentes institutionnelles et à l'échelle micro la réalité de l'activité humaine.

4. Les perspectives ou les actions à engager pour un changement

Pour une réelle prise en compte de l'activité des enseignants du privé catholique de Kaya, nous pensons que l'on pourra envisager à l'avenir de mettre en place un GRT (groupe de rencontres de travail, tel que modélisé par l'ergologie). Ce GRT regroupera dans un futur proche, tous les acteurs de l'éducation pour mener des réflexions plus approfondies sur ce savoir d'expérience et sur l'identité professionnelle afin que leurs caractéristiques soient reconnues, puis validées dans un cursus.

4.1. Objectif du GRT

Nous préconisons de mettre en place un Groupe de Rencontres du Travail (GRT). Ce GRT aura pour objectif de passer par le point de vue des différents acteurs pour réfléchir directement sur le travail *dans ses contradictions* (étant entendu que toute réalité est faite de contradictions, autrement dit d'exigences qui s'entrecroisent – ce qui n'est pas l'équivalent de l'incohérence ou du chaos). Il ne s'agit pas là de renverser les positions respectives du « patron-employé », mais de faciliter le dialogue entre tous les acteurs de l'enseignement du privé catholique burkinabè, pour une meilleure prise en compte de la réalité du travail enseignant. Le GRT s'offrira comme cadre pour « faire ensemble », c'est-à-dire pour réfléchir ensemble, et pouvoir débattre, ensemble, de tout, sans tabou.

Ainsi donc, tous les participants à ce GRT pourront parler du travail de l'enseignant du privé catholique en termes d'enjeux, de prise de risques, de contraintes, d'initiatives, etc. Ce sera aussi l'occasion pour les enseignants du privé catholique d'exposer « ce qu'ils vivent » et « ce que veut dire 95% de réussite dans ces mêmes conditions de travail ».

Toutefois, le GRT n'est pas assimilable à un « groupe de paroles ». D'abord parce que les échanges portent sur le « travail », c'est-à-dire la rencontre entre un sujet et un objet (alors que les groupes de paroles se centrent sur le sujet). Ensuite parce que le but n'est pas atteint par l'exposé du travail réel. L'étape suivante sera de critiquer le matériel recueilli : l'auteur de l'exposé proposera la critique de ses propres interprétations des faits relatés ; les participants au GRT passeront de la même façon les contenus du récit d'activité au crible d'une critique qui vise à reconnaître ce qui tient à la subjectivité du rapporteur de ce qui au contraire dévoile une réalité jusqu'ici méconnue. Par exemple, lorsqu'un enseignant fait le récit de sa journée, il peut porter certains jugements sur sa hiérarchie qui seront éventuellement déformés par un contentieux interne. Il s'agit de distinguer ce parti-pris du reste de son témoignage, qui peut être précieux dans l'effort de connaissance car il permet d'accéder à la réalité enseignante. Yves Schwartz (2000) appelle ce travail d'un GRT : un « usinage » des savoirs, par comparaison avec l'industrie qui façonne une pièce brute.

Le GRT est conclu au terme de plusieurs séances, lorsque le groupe aura pu mettre par écrit ce qu'il retient des témoignages à propos du travail réel. Le produit fini est un savoir « commensurable », autrement dit présentable en vue d'un dialogue avec les autres formes de savoirs dans l'institution. De ce dialogue est attendu une prise de conscience collective des points problématiques et des solutions envisageables dans l'activité réelle.

4.2. Phase de mise en pratique du GRT

Les problématiques soulevées par le travail des enseignants du privé catholique de Kaya au Burkina Faso dans cette étude, méritent une attention particulière et une réflexion plus approfondie en vue d'une réelle transformation des pratiques.

Parmi les problèmes que nous pouvons retenir, il y a :

- les incohérences d'un travail dit « au protocole » ;
- la méconnaissance de ce que signifie « travailler » pour un enseignant ;
- la difficulté à trouver un langage commun entre la hiérarchie et le personnel enseignant ;
- le manque de moyens : la situation criante de pénurie. Sur ce plan, on imagine bien que les ressources financières ne vont pas forcément suivre du simple fait que l'on a mis à jour ces manques. Toutefois, le GRT ambitionne de montrer la réalité telle qu'elle est, pour que les décisions prises par l'institution en tiennent compte. Rappelons que si l'efficacité correspond au lien entre les objectifs et les résultats et si l'efficience correspond au lien entre les moyens

et les résultats, il reste à réfléchir au lien de « pertinence » entre les moyens et les objectifs. Fixer des objectifs abstrairement (sans connaître la réalité) et ignorer l’adéquation des moyens, cela finit par placer l’enseignant dans un tiraillement quotidien qui est négatif pour sa santé et pour ses performances.

Il s’agit de donner aux hommes normatifs les moyens de leur normativité (G. Canguilhem, 1966), de réintroduire le sujet (l’enseignant) dans son acte. Comme le dit si bien L. Durrive (2019), « celui qui travaille n’est pas une sorte de prestataire d’un acte-un acte qui aurait été pensé entièrement par les autres ; il ne se contente pas du rôle d’acteur au travail, il revendique aussi d’être l’auteur de ses actes » (p.245). Autrement dit, l’enseignant doit pouvoir repenser les conditions de la norme en fonction de lui-même et « en fonction de l’actualité, du moment de l’action. » (*ibid.*).

Notre ambition sera aussi d’accompagner l’Institution qu’est la Direction de l’Enseignement Catholique, afin qu’elle arrive à produire de bonnes normes antécédentes inspirées non seulement des valeurs dites marchandes, celles qui caractérisent la gestion et que Y. Schwartz et E. Echternacht (2009) nomment « valeurs dimensionnées », mais aussi celles de la sphère des biens communs (valeurs non dimensionnées), autrement dit les valeurs humanistes (p.33).

L’existence d’un malentendu sur ce que signifie « travailler » pour un enseignant est bien réel dans l’enseignement catholique. Ce malentendu, observé dans notre étude à Kaya, réside malheureusement dans le fait que les normes antécédentes ne sont pas instruites par le terrain mais purement émises à partir du « codifié » ; ce sont des normes formalisées dans des bureaux éloignées de la réalité dans la vie concrète. Il y a un malentendu entre la Direction et les parents d’élèves qui exigent un travail de qualité d’une part et d’autre part les enseignants qui s’épuisent pour répondre aux attentes de tous au prix de nombreux sacrifices.

Il va falloir que tous ces protagonistes puissent s’informer, se former et découvrir ce que veut dire « travailler réellement » pour un enseignant ; autrement dit, ce que veut dire travailler « en santé » selon l’expression de G. Canguilhem (1966). Nous pensons que cela pourrait contribuer à modifier certains comportements et transformer certaines pratiques, parce que la non reconnaissance du gouffre qui existe entre le prescrit et le réel engendre d’énormes conséquences. Ce GRT que nous mettrons en place tentera de créer cet espace de dialogue nécessaire pour aider à reconnaître l’existence de cet écart « prescrit-réel », afin de le traiter de façon adaptée en fonction de ce qu’il représente concrètement.

A ce sujet, s'appuyant sur une citation de Vygotski « *l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* », Y. Clot écrit : « Le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir... Il faut y ajouter ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire. L'activité possède donc un volume qui déborde l'activité réalisée » (cité par Lhuilier, 2006, dans Enquirez, E., *op. cit.*, 2013, p.267).

Voilà, en effet, ce qui pose un problème à l'enseignement catholique burkinabè. Ce « réel de l'activité » est méconnu même au plus haut sommet de l'institution scolaire.

Concrètement, nous voulons associer, autour d'une même table et aussi en ateliers, personnel de la Direction de l'Enseignement Catholique, représentants des enseignants et parents d'élèves pour mener des réflexions sur les problématiques que nous pourrions dégager ensemble. Ces assemblées discuteront des résultats de GRT localement organisés, qui auront mis par écrit ce qui fait « savoir d'expérience » à leur niveau.

Le GRT entend être un espace pour aider à libérer la parole sur le travail afin que les différents protagonistes puissent s'exprimer librement et parler de leur activité. C'est la raison pour laquelle le GRT de base ne peut pas d'emblée mixer les niveaux hiérarchiques. Dans un premier temps, le GRT local réunit les personnels de base et laisse la possibilité de dire ce qui est ressenti au travail. Ce groupe-là fait la part des choses (comme décrit plus haut) de façon à retenir les faits en les distinguant des appréciations trop connotées par le subjectif. Dans un second temps, le GRT peut s'élargir aux supérieurs hiérarchiques qui à leur tour donneront leur point de vue sur la réalité telle qu'ils la vivent (car eux-mêmes auront pu former un GRT à leur niveau, un GRT de managers « n+1 », les managers étant eux aussi en activité, ayant eux aussi une expérience à relater et analyser).

Les groupes pourront échanger et débattre sur l'organisation générale (sur les différents points mentionnés plus haut), car c'est la solution collectivement trouvée face aux innombrables difficultés qui peut contribuer à mieux connaître et transformer les situations de vie et de travail et amener un changement durable et harmonieux dans l'organisation.

Le GRT s'offre aussi à tous les protagonistes comme un cadre propice pour faire « remonter ce savoir d'expérience qui n'est rien d'autre que le fruit d'un effort de désadhérence conceptuelle de la part des personnes en activité, [...] mais surtout parce qu'il dit quelque chose de la réalité [...], il doit devenir un savoir communicable à même d'accompagner l'organisation pour le changement » soutient L. Durrive (2014, p.15).

Pour ce faire, il est donc nécessaire que chacun des protagonistes ait une représentation suffisante du travail qu'effectuent les enseignants, c'est-à-dire que chacun connaisse les contraintes auxquelles ceux-là sont confrontés, et les initiatives que ces hommes et ces femmes sont amenés à prendre.

5. Propositions de quelques pistes de transformation

Il ne s'agit pas pour nous ici de donner des solutions ou de proposer des « recettes » toutes faites. S'adressant d'ailleurs à des ergonomes, F. Hubault les avertit en ces termes : « les ergonomes ne donnent pas de solutions, mais donnent des réponses, toujours temporaires, qui ne règlent jamais la question » (Cité par J. Duraffourg, 2003, p. 521). Ainsi donc, nous n'avons aucunement la prétention de trouver des solutions, mais, nous voulons tout simplement proposer quelques pistes susceptibles d'aider à mieux comprendre l'activité en vue d'une transformation des routines organisationnelles et de contribuer à l'amélioration de la santé des enseignants. Car, « transformer le travail est nécessaire pour éviter les gaspillages d'énergie, d'intelligence, pour répondre aux enjeux de qualité, de souplesse, de diminution de coûts » estime Rémy (cité par F. Guérin *et al.*, 1991, p.13).

5.1. Instituer des sessions de formation sur l'activité de travail

L'approfondissement des problématiques dans cette recherche a confirmé l'insuffisance d'une formation de la hiérarchie de l'enseignement du privé catholique sur le thème de l'activité humaine. Organiser des sessions de formation au bénéfice des directions de l'enseignement catholique burkinabè en général et de Kaya en particulier, ce serait une façon de souligner que le travail est au cœur de la relation entre l'homme et son environnement professionnel. Cela permettrait de comprendre qu'en améliorant les structures régissant les droits et les devoirs des enseignants au travail, on permet :

- de mieux connaître et d'expliquer les relations étroites entre conditions de travail et santé des travailleurs ;
- de proposer des pistes pour concevoir une organisation du travail qui tienne compte de l'activité humaine ;
- d'améliorer l'organisation des systèmes socio-techniques et la performance globale de l'éducation nationale au Burkina Faso ;

-de penser autrement les tâches difficiles et variées de chacun et donc agir autrement vis-à-vis des enseignants.

Cela peut contribuer à changer profondément les mentalités sans pour autant avoir un effet négatif sur la performance des résultats scolaires. Le but est de mettre l'humain au cœur du pilotage de l'activité des enseignants.

Comme l'indique D. Lhuilier (2006, p.267) par exemple, il ne faut pas confondre travail salarié et activité. L'activité a, en plus, une fonction identitaire. Elle exprime les possibilités humaines de faire preuve d'initiative (l'imagination, la créativité, le courage, la persévérance et, parfois, l'abnégation des personnes).

Aujourd'hui dans le monde du travail, les mots quotidiennement employés sont très significatifs de ces transformations : contrôle, surveillance, communication, responsabilité... Les enseignants du privé catholique de Kaya estiment qu'ils sont contrôlés en permanence et qu'ils subissent beaucoup de pressions. Sur la durée, cela peut engendrer des effets psychologiques plus ou moins négatifs ; les enseignants ont besoin de la bienveillance des cadres (instituteurs principaux, conseillers pédagogiques, inspecteurs) qui les guident pour mieux structurer leurs efforts et limiter les pertes de temps. Sans cet accompagnement avec tact, les enseignants peuvent déprimer, se dévaloriser eux-mêmes et, ce sera finalement leur enseignement qui va forcément en pâtrir.

Il est vrai que toutes les mesures et directives prises par la Direction de l'enseignement catholique ne sont pas, a priori, mauvaises en soi ou mal intentionnées. Mais nous pensons que certaines exigences demandées aux enseignants sont, sans doute, dues à des malentendus et à une mauvaise compréhension de l'ensemble de leur travail : quelles définitions sont données au sens et à la finalité du travail des enseignants ? Pourquoi tant d'exigences sont imposées de la part de la hiérarchie, sans commune mesure avec la réalité du terrain, entre les publics rencontrés et les performances scolaires attendues dans l'enseignement privé catholique du primaire de Kaya ?

5.2. Perspective anthropologique

Cette réflexion permet de poser enfin la question de la place de l'humain dans le travail. Autrement dit : qu'est-ce qu'un être humain au travail ? Ou tout simplement, qui est cet enseignant à qui l'on confie un travail ?

Réfléchir sur l'identité du sujet et sur la place de celui-ci au travail est, à notre avis, une des clés pour comprendre le sens de son agir professionnel, car « l'activité ne peut être décrite ‘froidement’, comme une situation *a-personnelle* ou comme si le sujet n’était qu’un simple instrument au service de l’activité du travail » (Ph. Maubant, 2015, p.1). Nous partageons totalement l’idée selon laquelle « l’activité exprime les possibilités humaines de faire preuve d’initiatives » comme l’a rappelé plus haut, D. Lhuilier (2006, p.267).

L’activité de travail étant « un opérateur de sens et de santé » (C. Dejours), de la même manière, l’activité de l’enseignant ne peut être considérée sous le seul angle de la production, puisque l’enseignant n’est pas une « machine à produire des cours ; il ne peut non plus être réduit à une « solution » ni à une « ressource » : l’enseignant est l’être humain qui a un point de vue fondé sur les valeurs, une expérience professionnelle, une vie personnelle et familiale : en somme un être humain avec une histoire singulière. Selon M.-A. Dujarier (2016), « l’activité est anthropologiquement plus que centrale, elle est vitale ».

RÉSUMÉ DE LA THÈSE

Notre thèse interroge l'activité des enseignants du primaire du privé catholique de Kaya au Burkina Faso, qui, jusqu'à ce jour, n'a fait l'objet d'aucune analyse selon la démarche ergologique.

Cette thèse cherche à vérifier l'hypothèse selon laquelle en travaillant, les enseignants gèrent constamment des situations en partie nouvelles. De ce fait, ils vont mobiliser des ressources et élaborer des savoirs (savoirs institutionnels et savoirs nouveaux) et façonner leur identité personnelle et professionnelle. Il s'agit alors, à partir des situations concrètes du travail, de voir ce qui fait contrainte pour les enseignants et comment ceux-ci s'ingénient à trouver des solutions qui leur permettent de tenir « malgré tout » (selon l'expression favorite des ergonomes).

Notre analyse de l'activité des enseignants se fixe pour but ultime de comprendre ce que signifie travailler pour ces professionnels et ainsi de proposer des pistes de transformation au sein de l'institution scolaire du privé catholique au Burkina Faso.

Mots clés :

Savoir d'expérience ; identité professionnelle ; analyse de l'activité ; enseignement catholique au Burkina Faso ; ergologie.

SUMMARY

Our thesis explores the activity of primary school teachers in the private Catholic school system in Kaya, Burkina Faso, which to this date has not been the subject of any analysis following the ergological approach.

This thesis seeks to test the hypothesis that teachers are constantly confronted to partly new situations while working. As a result, they mobilize resources and develop knowledge (both institutional and new), as well as shape their personal and professional identities. Our purpose then, building upon concrete work situations, is to see what burdens teachers and how they try to find solutions that allow them to hold on “in spite of everything” (according to ergonomists’ favoured expression).

Our analysis of teachers’ workflows ultimately seeks to understand what it means to work for these professionals, and thus to propose paths for systemic transformation within private Catholic educational institutions in Burkina Faso.

Keywords:

Experience-based knowledge; Professional identity; Workflow analysis; Catholic education in Burkina Faso; Ergology.

**TABLEAU INDEX DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES DE LA
THÈSE**

ABPAM :	Association Burkinabè pour les Personnes Aveugles et Malvoyantes
AOF :	Afrique Occidentale Française
APE :	Association des Parents d'Elèves
APP :	Activités Pratiques de Production
BEPC :	Brevet d'Etude du Premier Cycle
CAP :	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CAPN :	Centre Africain des Pédagogies Nouvelles
CDF :	Classes à Double Flux
CE1 :	Cours Elémentaire 1 ^{ère} année
CEAP :	Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEB :	Circonscription d'Education de Base
CEB/N :	Conférence Episcopale Burkina/Niger
CEBNF :	Centre d'Education de Base Non Formelle
CEDEAO :	Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest
CEEP :	Centres d'Eveil et d'Education Préscolaire
CEP :	Certificat d'Etude Primaire
CEP :	Commission d'Enquête Parlementaire
CER :	Centres d'Education Ruraux
CFPP :	Centre de Formation Professionnelle et Pastorale
CPAF :	Centre Permanent d'Alphabétisation et de Formation
CM2 :	Cours Moyen 2 ^{ème} année
CMG :	Classes Multi Grades
CN :	Centre-Nord
CNR :	Conseil National de la Révolution
CNRTL :	Centre National de Ressource Textuelle et Lexicale
COGES :	Conseil de Gestion des Etablissements Scolaires
CP1 :	Cours Primaire 1 ^{ère} Année
CP2 :	Cours Préparatoire 2 ^{ème} année
CRS :	Cathwell Relief Service
DDEC :	Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique
DDN :	Débat De Normes

DFE :	Diplôme de Fin d'Étude
DGESS :	Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire et Supérieur
DRASSN-CN :	Direction Régionale de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale.
DREBA :	Direction Régionale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
DRENA/CN :	Direction Régionale de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation/Centre-Nord
DREP/CN :	Direction Régionale de l'Enseignement Primaire/Centre-Nord
ENEП :	Écoles de Formation des Enseignants du Primaire
ENSK :	École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou
EPS :	Éducation Physique et Sportive
EPT :	Éducation Pour Tous
ESH :	Enfant en Situation de Handicap
GAP :	Groupes d'Animations Pédagogiques
GRT :	Groupe de Rencontres du Travail
IA :	Instituteur Adjoint
IAC :	Instituteur Adjoint Certifié
IC :	Instituteur Certifié
INSD :	Institut National de la Statistique et de la Démographie
IP :	Instituteur Principal
MEBA :	Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
MENA :	Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
MESSRS :	Ministère de l'Enseignement Secondaire Supérieur et de la Recherche Scientifique
OCADES :	Organisation Catholique pour le Développement et la Solidarité
ONG :	Organisations Non Gouvernementales
PAI :	Plan d'Amélioration Individuel
PDDEB :	Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base
PEN :	Projet Éducatif National
PEPP :	Projet Éducation Post Primaire
PRD/CN :	Plan Régional de Développement du Centre-Nord
RBC :	Réhabilitation à Base Communautaire
RGPH :	Recensement Général de la Population et de l'Habitation
SNEAB :	Syndicat National des Enseignants du Primaire du Burkina
SNEC :	Secrétariat National de l'Enseignement Catholique

SYNATEB : Syndicat National des Travailleurs de l'Éducation du Burkina
TBS : Taux Brut de Scolarisation
TNS : Taux Net de Scolarisation
UNESCO : United : Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture).

LISTE DES TABLEAUX DE LA THÈSE

TABLEAU 1 :	Taux de préscolarisation par région en 2015-2016
TABLEAU 2 :	Effectif des élèves par région en 2015-2016
TABLEAU 3 :	Les écoles primaires
TABLEAU 4 :	Salles de classe sous paillettes
TABLEAU 5 :	Répartition du personnel selon le sexe en 2016
TABLEAU 6 :	Taux national et la répartition par sexe du succès au CEP de 2008-2016
TABLEAU 7 :	Données administratives de la région du Centre-Nord
TABLEAU 8 :	Projection de la population du Centre-Nord
TABLEAU 9 :	Répartition des groupes ethniques et linguistiques de la région du Centre-Nord
TABLEAU 10 :	Situation d'abandon des moniteurs
TABLEAU 11 :	Effectifs des élèves selon le sexe et par province pour la période 2009-2013
TABLEAU 12 :	Résultats CEP école Charles Lwanga 2012-2015
TABLEAU 13 :	Effectif 2017-2018 dans les classes classiques
TABLEAU 14 :	Résultats CEP école Notre-Dame 2012-2015
TABLEAU 15 :	Résultats CEP école Caroline 2012-2015
TABLEAU 16 :	Schéma tripartite de l'ergologie.
TABLEAU 17 :	Démarche d'analyse des données recueillies.
TABLEAU 18 :	Synthèse de séances enregistrées et journaux de bord des 17 informateurs
TABLEAU 19 :	Synthèse des données des 5 principaux informateurs
TABLEAU 20 :	Synthèse des contraintes et initiatives relevées dans les entretiens et journaux de bord.
TABLEAU 21 :	Emploi du temps journalier classe CP1
TABLEAU 22 :	Conditions de travail des enseignants
TABLEAU 23 :	Synthèse de la construction des savoirs d'expérience
TABLEAU 24 :	Synthèse de la construction de l'identité professionnelle

LISTE DES GRAPHIQUES DE LA THÈSE

- Graphique 1 :** Évolution du TBS selon le genre
- Graphique 2 :** Taux de succès au CEP
- Graphique 3 :** Évolution taux brut scolarisation
- Graphique 4 :** Répartition de la population des 5 principaux informateurs en fonction de leur sexe et du nombre d'année d'expérience.
- Graphique 5 :** Répartition de la population (5 principaux formateurs) en fonction de leur âge ainsi que de leur situation matrimoniale
- Graphique 6 :** Synthèse des réponses portant sur l'école burkinabè
- Graphique 7 :** Perception par les enseignants des relations hiérarchiques
- Graphique 8 :** Perception par les enseignants de leurs relations avec les parents d'élèves
- Graphique 9 :** Description d'une journée de travail
- Graphique 10 :** Description de l'expression du malaise chez les enseignants

LISTE DES CARTES DE LA THÈSE

- Carte 1 :** Carte des Régions du Burkina Faso
- Carte 2 :** Carte de localisation de la Région du Centre-Nord
- Carte 3 :** Carte de découpage administratif de la Région du centre-Nord

LISTE DES SCHÉMAS

- Schéma 1 :** Processus de construction de l'identité professionnelle
- Schéma 2 :** Composantes de la construction des savoirs d'expérience et d'identité professionnelle

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

1-Ouvrages généraux et chapitres d'ouvrages

- Adedeji, S. O. et Olaniyan, O. (2011). *L'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural en Afrique*. Coll. « Principes 2 ». Chapitre 3, pp.59-76. Addis-Abeba, Ethiopie : UNESCO-IICBA. En ligne : icba.unesco.org/sites/default/files/Fundamentals%202%20Fre.pdf
- Aglo, J. (2002). *La Vie et le vivre-ensemble : le principe organisateur de la vie dans le système Adanu*. Coll. « La philosophie en commun ». Paris, Budapest, Turin : L'Harmattan.
- Albert, E., Bournois, F., Duval-Hamel, L., et al. (2003). *Pourquoi j'irais travailler. A l'usage de ceux qui ont de la peine à se lever le matin*. Paris, France : Eyrolles.
- Alin, C. (2010). *La Geste Formation : Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Coll. « Savoir et Formation ». Paris, France : L'Harmattan.
- Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. Dans Houssaye J. (éd.), *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, France : ESF.
- Altet, M. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles dans la formation des enseignants. Dans Blanchard, C., Fablet, D. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, France : L'Harmattan : 14-21.
- Altet, M. (2008). Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maîtres-élèves dans un « débat scientifique » en cycle 3. Dans Vinatier, I. et Altet, M. (coord.). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, 47-56. Presses universitaires de Rennes.
- Altet, M. et Vinatier, I. (2008). L'analyse plurielle au CREN, une démarche de recherche : de l'analyse de la situation à l'entretien avec le professionnel à propos de sa situation. Dans *analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Dujarier, M.-A. (2016). Le point de vue de l'activité dans l'action de travailler. Dans *L'activité en théories, regards croisés sur le travail*. M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet et P. Lénel (Dir.). Toulouse, France. Octarès.

- Artaud, J. (1986). *Différencier la pédagogie, pourquoi, comment ?* Lyon, France : CRDP
- Aznag, B. et Grulet, S. (2010). *Conduire sa classe. 30 conseils en vidéo.* Paris, France : Éditions Retz.
- Barbier, J.-M. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action.* Coll. Education et formation/Formation permanente-éducation des adultes : Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités.* Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (Dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. et Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience.* Paris, France : L'Harmattan.
- Baudelot, C. et Gollac, M. (1997). *Faut-il travailler pour être heureux ?* « Insee Première ». Consultable en ligne : <http://www.epsilon.insee.fr:80/jspui/handle/1/759>
- Baunay, Y., Cahouet, M., Grosse, G., Olivier, M. et Rallet, D. (Coord.) (2010). *Le travail enseignant : le visible et l'invisible.* Paris, France : Editions Syllepse.
- Beillerot, J. et Mosconi, N. (Dir.) (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation.* Paris, France: Dunod.
- Bernoux, Ph. (1985). *La sociologie des organisations.* Paris, France : Editions du Seuil
- Berthier, P. (1996). *L'Ethnographie de l'Ecole. Eloge critique.* Paris, France : Editions Economica.
- Bézille, H. et Courtois, B. (Dir.). *Penser la relation expérience-formation.* Coll. « Pédagogie-Formation ». Lyon, France : Chronique sociale.
- Biache, J. M., Gal-Petitfaux, N. (2012). Nature et mode de recours à la phénoménologie en STAPS et en Sciences de l'éducation. Dans M. Quidu (Dir.). *Les Sciences du sport en mouvement* : 133-149. L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance.* Coll. « Education & société ». Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identité professionnelle.* Paris, France : L'Harmattan.

- Bonnet, G. (2007). *What do recent evaluations tell us about the state of teachers in Sub-Saharan Africa?* Paris, France : UNESCO. En ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155511>
- Bouchez, J.-P. (2012). *L'économie du savoir. Construction, enjeux et perspectives.* Coll. « Méthodes et recherches ». Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience.* Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.
- Bréchon, P. (2000). Les valeurs des Français. Dans Garner, H. et Méda, D. (2000). *La place du travail dans l'identité des personnes. « Données sociales-La société française ».* Editions 2006. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1371981?sommaire=137204>
- Canguilhem, G. (1965). *La Connaissance de la vie.* Paris, France : Vrin.
- Canguilhem, G. (1966). *Le Normal et le Pathologique.* Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Canguilhem, G. (2002). *Ecrits sur la médecine.* Paris, France : Editions du Seuil.
- Carré, P. et Charbonnier, O. (Eds) (2003). *Les apprentissages professionnels informels.* Coll. « Savoir et formation ». Paris, France : L'Harmattan.
- Cijika Kayombo, C. (2018). *Paulo Freire et la pédagogie de la conscientisation. Modèle de l'école africaine pour le changement sociétal.* Coll. « Etudes africaines ». Paris, France : L'Harmattan.
- Clark, M.C. (1993). Transformation learning. Dans S.B. Merriam (dir.), *An update on adult learning theory* (p.47-56). San Francisco, C.A : Jossey-Bass.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie.* Coll. « Les textes à l'appui ». Paris, France : Editions La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *Les histoires de la psychologie du travail.* Coll. « Travail ». Toulouse, France : Octarès.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir.* Coll. « Le travail humain ». Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. et Prot, B. (2003). *Expérience et diplôme : une discordance créatrice. Expérience et savoir : entre complémentarité et antagonismes.*

- Crozier, M. et Friedberg, E. (1997). *L'acteur et le système*. Coll. « Sociologie politique ». Paris, France : Editions du Seuil.
- Curie, J. (1996). *Travail, personnalisation et changements sociaux*. Coll. « Travail et activité ». Toulouse, France : Octarès.
- Curie, J., (2000). *Travail, Personnalisation, Changements sociaux, archives pour les histoires de la psychologie du travail*. Coll. « Travail et activité humaine ». Toulouse, France : Octarès.
- De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Coll. « Economie humaine ». Paris, France: Editions du Seuil.
- De Montmollin, M. (1994). *Sur le travail : choix de textes (1967-1992)*. Coll. « Travail ». Toulouse, France : Octarès.
- De Terssac, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Dejours, C. (1995a). *Le facteur humain*. Coll. « Que sais-je ? » Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Dejours, C. Travail vivant et accomplissement de soi. Dans Musso, P. et Supiot, A. (Dir.) (2018). *Qu'est-ce qu'un régime de travail réellement humain ?* Paris, France. Editions Hermann.
- Depraz, N. et al. (2011). A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique. Dans Mouchet, A. (2016). *Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action* ; « Savoirs » 2016 /1, n°40 :9-70. Zeta Books.
- Derouet, J.-L. (éd.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Coll. « Pédagogies en développement ». Paris-Bruxelles. De Boeck Université, Paris : INRP.
- Dewey, J. (1916 ;2011). *Expérience et éducation*. Paris, France : Armand Colin.
- Di Ruzza, R., Halevi, J., (2003). *De l'économie politique à l'ergologie. Lettre aux amis*. Paris, France : L'Harmattan.

- Dlada, N. et Moon, B. (2013). Teachers and the development agenda. An introduction. Dans Moon, B. (dir.), *teacher education and the challenge of development: A global analysis* (p.5-18).
- Dodier, N. (1995). *Les hommes et les machines*. Paris, France : Métailié.
- Dolbec, A. (2003). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 505-540). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Dubar C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin.
- Dubar, C. (2001). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Coll. « Le lien social ». Paris, France : Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Coll. « L'épreuve des faits ». Paris, France : Editions du Seuil.
- Dumet, T. (2012). *Expérience et savoir : entre complémentarité et antagonismes*. Forum Formation Poitiers. Université Lille 1.
- Dumont, R. (1962). *L'Afrique noire est mal partie*. Coll. « Esprit. Frontière ouverte ». Paris, France : Seuil.
- Duraffourg, J. et Vuillon, B. (Dir.). (2004). *Alain Wisner et les tâches du présent : la bataille du travail réel*. Coll. « Travail et activité humaine ». Toulouse, France : Octarès :
- Durand, M. (2009). La conception d'environnement de formation sous le postulat de l'enaction. Dans Durand, M., et Filliettaz, L. (Dir.), *Travail et formation des adultes : 191-225*. Coll. « Formation et pratiques professionnelles ». Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Durraffourg, J. (2003). S'engager à comprendre le travail. Dans Martin, C., Baradat, D. (Coord.), *Des pratiques en réflexion : 10 ans de débats sur la pratique ergonomique*. Coll. « Travail et activité humaine ». Toulouse, France : Octarès : 513-533.

- Durrière, L. (2015). *L'expérience des normes* : comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique. Coll. « Travail et activité humaine ». Toulouse, France : Octarès.
- Duvillard, J. (2016/2017). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. Coll. « Pédagogies ». Paris, France : ESF éditeur.
- Erny, P. (1972). *L'enfant et son milieu en Afrique noire. Essais sur l'éducation traditionnelle*. Coll. « Bibliothèque scientifique ». Paris, France : Payot.
- Erny, P. (1977). *L'enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions*. Paris, France : L'Harmattan.
- Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Coll. « L'Éducateur ». Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Erny, P. (1982). *Ecoles d'Eglise en Afrique Noire. Poids du passé et perspectives d'avenir*. Immensee, Suisse : Nouvelle Revue de science missionnaire.
- Erny, P. (2001). *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*. Coll. « Etudes africaines ». Paris, Budapest, Torino : L'Harmattan.
- Erny, P. (2003). *L'enseignement au Rwanda après l'indépendance (1962-1980)*. Coll. « Etudes africaines ». Paris, Budapest, Torino : L'Harmattan.
- Ferréol, E., (2005). Art et savoirs chez les bronziers de Ouagadougou. Dans *Les cultures à l'œuvre : rencontre en art*, de Michèle Coquet et alii (Coord.). Paris, France : Ed. de la Maison des sciences de l'homme.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris, France : Maspero.
- Gauthier, C. (1993). La raison du pédagogue. Dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.). *Le savoir des enseignants : que savent-ils ?* 187-206. Montréal : Editions Logiques.
- Geertz, C. (2003). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. Dans D. Céfaï (Ed.). *L'enquête de terrain*. Coll. « Recherches. Bibliothèques du MAUSS ». Paris, France : La Découverte.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Coll. « Sociologies ». Paris, France : Presses universitaires de France.
- Giuliani, F. (2016). Ce que vous voyez-là, je ne le dis pas à ma hiérarchie. Ethnographier la mise en œuvre des politiques publiques. Dans Payet, J.-P. (dir.). *Ethnographie*

de l'école. Coll. "Didact. Sociologie". Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

Godelier, M. (1982). *La production des Grands Hommes : pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée*. Coll. « L'Espace du politique ». Paris, France : Fayard.

Godelier, M. (2015). *L'imaginé, l'imaginaire et le symbolique*. Paris, France : CNRS éditions.

Gohier, C. et al. (2000). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : Au-delà d'un modèle favorisant l'interaction plurielle. Dans Abou, A. et Giletti, M. J. (dir.), *Des enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation* (p. 115-135). Paris, France : INRP.

Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Durrafourg, J., et Kerguelen, A. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer, la pratique de l'Ergonomie*. Montrouge : éditions de l'ANACT.

Hare, W. (1993). *What makes a good teacher? reflections on some characteristics central to the education enterprise*. London (Canada) : The Althouse Press, 203 p.

Hubault, F. (2001). *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*. Toulouse, France : Octarès.

Hunsmann, M. et Kapp, S. (Dir.) (2013). *Devenir chercheur. Ecrire une thèse en sciences sociales*. Coll. « Cas de figure ». Paris, France : Edition de l'Ecole des Hautes études en sciences sociales.

Husserl, E. (1991). *Expérience et jugement. Recherches en vue d'une généalogie de la logique* D. Souche-Dagues, Trad.). Paris, France : Presses universitaires de France.

Ilboudo, T. (2006). *L'éducation bilingue : un continuum éducatif comme alternative au système éducatif de base actuel au Burkina Faso*. Association pour le développement de l'éducation en Afrique. Banque africaine de développement. Tunis, Tunisie.

Ion, J. (1996). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Coll. « Pratiques sociales ». Paris, France : Dunod.

Jahoda, M. (1984). L'homme a-t-il besoin de travail ? Dans Niess F., *Leben wir zum Arbeiten ? Die Arbeitswelt im Umbruch*, Köln.

- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans Jodelet, D. (éd.), *Les représentations sociales : 47-78*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ». Paris, France : ESF.
- Jorro, A. (2018). *Les gestes professionnels comme arts de faire : éducation, formation, médiation culturelle*. Coll. « Métiers et pratiques de formation ». Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. Dans C. Gohier et C. Alin (Coord.). *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Coll. « Education et formation ». Paris, France : L'Harmattan.
- Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M. et Vasconcellos, M. (2008). L'identité : une question ancienne sans cesse renouvelée. Dans *La question identitaire dans le travail et la formation. Contributions de la recherche et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-145). Paris, France : L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans Barbier J.-M., Villers G. de, Kaddouri, M. (Ed.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp.121-145). Coll. « Action et savoir ». Recherches. Paris, France : L'Harmattan.
- Kegan, R. et Lahey, L.L. (2001). *How the way we talk can change the way we work : seven languages for transformation*. San Francisco, C.A : Jossey-Bass.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Éduquer ou périr*. Paris, France : L'Harmattan.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Lantheaume, F. et Hélou, C., (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Coll. « Education & société ». Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Lauwerier, T. (2013). *L'influence de la Banque mondiale sur les politiques nationales d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone : les cas du Mali et du Sénégal de 1980 à 2010*. Université de Genève. En ligne : <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:30756>

- Lavelle, L. (1991). *Le traité des valeurs, tome 2 : le système des différentes valeurs*. Coll. « Dito ». Paris, France : Presses universitaires de France.
- Lavelle, L. (1992). *La didactique de l'éternel présent. Tome 2 : De l'acte*. Coll. « Bibliothèque philosophique ». Paris, France : Aubier.
- Lavelle, L. (1993). *La conscience de soi*. Coll. « Flammes ». Etripilly : C. de Bartillat.
- Le Blanc, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Coll. « Philosophiques ». Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, France : Les Editions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris, France : 6^{ème} éd. Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G., (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris, France : 4^{ème} éd. Editions d'Organisation.
- Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, Russie : Editions du progrès.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Coll. « Le travail humain ». Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans Perrenoud, Ph., Altet, M. et Lessard, C. *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. 169-182. Bruxelles, Belgique. De Boeck.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris, France : Plon.
- Lhuilier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Ramonville Saint-Agne, France : Erès.
- Lussi Borer, V., Durand, M., et Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck supérieur.
- Macaire, F. (1993). *Notre beau métier : manuel de pédagogie appliquée*. « Les classiques africains ». Saint Paul, Editions religieuses.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à l'école*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

- March, J.-G. et Simon, H.-A., (1991). *Les organisations : problèmes psycho-sociologiques*. Coll. « Systémique ». Paris, France : Dunod.
- Marchive, A. (2011). *Un collège Ambition Réussite. Ethnographie d'une rentrée en classe de sixième*. Paris, France : L'Harmattan.
- Maroy, C. (2013). (Dir.). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Coll. « Perspectives en éducation et formation ». Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Marx, K. *Le travail comme sacrifice et comme travail libre*. Dans *Principes d'une critique de l'économie politique, ébauches 1857-1858, Œuvres, Economie, tome II*, pp.290-292. Coll. « Bibliothèque de la Pléiade ». Paris, France : Gallimard, 1979.
- Mayen, P. (2013). Les limites de l'expérience. Dans J.-M. Barbier, J. Thievenaz (dir.). *Le travail de l'expérience* (pp.293-319). Paris, France : L'Harmattan.
- Meirieu, Ph. (1984). *La différenciation pédagogique*. Paris, France : Scarabée, CEMEA.
- Mollo, S. (1978). Le statut social des enseignants. Dans *Traité des sciences pédagogiques. Sous la direction de Maurice Debesse, Gaston Mialaret. Tome 7 : Fonction et formation des enseignants*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Negroni, P. et Haradji, Y. (Coord.) (2008). *Ergonomie et conception : concevoir pour l'activité humaine*. Lyon, France : ANACT.
- Niles, S.G., Herr, E.H. et Hartung, P.J. (2001). *Achieving life balance*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education. ERIC Reproduction Service. ED458420. En ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458420.pdf>
- Osty, F. (2002). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Coll. « Des sociétés ». Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Ouedraogo, R. M. (2011). *Stratégies pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants et leur rétention dans les écoles en Afrique*. Principes du développement de la formation des enseignants 3. Addis Abeba, Ethiopie : UNESCO-IICBA. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216064>

- Papinot, C. (2014). *La relation d'enquête comme relation sociale. Epistémologie de la démarche de recherche ethnographique*. Coll. « Méthodes de recherche en sciences humaines ». Paris : Hermann ; Laval, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Payet, J.-P. (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Coll. « Didact. Sociologies ». Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Pérez-Roux, T. Une pratique professionnelle entre tensions et ajustements : quelles dynamiques identitaires à l'œuvre ? Dans Pescheux, M. (2007). *Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. Coll. « Action et savoir -Séries Clés ». Paris, France : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Coll. « Savoir et formation ». Paris, France : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Analyse de pratiques et référence au travail réel : autour de quelques questions vives*. Genève, Suisse : Université de Genève. En ligne : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_23.html
- Perrenoud, Ph., (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. 2è éd. Coll. *Pédagogies*. Paris, France : ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., (Dir.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Coll. « Perspectives en éducation et formation ». Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Pescheux, M. (2007). *Analyse de pratique enseignante en FLE/S : Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. Coll. « Action et Savoir-Série Clés ». Paris, France : L'Harmattan.
- Racine, G. (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux. Le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. Coll. « Action et Savoir ». Paris, France : L'Harmattan.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. Dans M. Durand, (éd.). *Travail et*

- formation des adultes.* 217-243. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1950). *Philosophie de la volonté, T.1 : Le volontaire et l'involontaire*. Coll. « La philosophie de l'Esprit ». Paris, France : Aubier.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit*. T.3. [Le temps raconté]. Coll. « L'ordre philosophique ». Paris, France : Editions du Seuil.
- Rousseau, J.-J. (1755). *Le discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Les Echos du Maquis, 2011. En ligne : <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/Discours-sur-lin%C3%A9galit%C3%A9-1754.pdf>
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris, France : Editions de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris, France : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Samurçay, R. et Pastré, P. (Dir.). Coll. « Travail et activité humaine ». Toulouse, France : Octarès.
- Sartre, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Coll. « Folio » (1996). Paris, France : Gallimard.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Trad. par Heyneman, J. et Gagnon, D. Coll. « Formation des maîtres ». Montréal, Canada : Editions Logiques.
- Schwartz, O. (1993). L'empirisme irréductible. Dans N. Anderson. *Le hobo, sociologie du sans-abri*. Coll. « Essais et recherches ». Série Sciences humaines. Paris, France : Nathan.
- Schwartz, Y. (1987). Travail et usage de soi. Dans Bertrand, M., Casanova, A., Clot, Y. *JE : sur l'individualité*. (181-207). Paris, France : Messidor/Editions Sociales.

- Schwartz, Y. (1992). *Travail et philosophie, convocations mutuelles*. Coll. « Travail ». Toulouse, France: Octarès.
- Schwartz, Y. (1995). De l'inconfort intellectuel où comment penser les activités humaines ? Dans *La liberté du travail*, P. Cours-Salies (dir.). Coll. « Le Présent avenir ». Paris, France : Ed. Syllepse.
- Schwartz, Y. (1997), n°174. L'homme, le marché, la cité. Autrement, coll. « Mutations ». Dans *C'est quoi le travail ? Quelles valeurs transmettre à nos enfants ?* de Mouillard, S. (1998). (B. Montelh, Ed.). Editions Autrement.
- Schwartz, Y. (2009). Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence. Dans Pascal Béguin et Marianne Cerf. *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*. 15-28. Toulouse, France : Octarès.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine* (1). Coll. « Travail et activité humaine ». Toulouse, France : Octarès.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (2009). *L'activité en dialogue. Entretiens sur l'activité humaine* (II). Suivi de manifeste pour un ergo-engagement. Coll. « Travail et activité humaine ». Toulouse, France : Octarès.
- Sieber, M. (2001). *Comment gérer l'indiscipline en classe ? Gérer l'indiscipline auprès d'élèves hyperactifs, oppositionnels ou provocateurs*. Coll. « Contributions fribourgeoises en psychologie ». Fribourg, Suisse : Editions universitaires.
- Sikes, P., Measor, L. et Woods, P. (1985). *Teachers careers, crisis and continuities*. Sussex, Royaume-Uni: Falmer press.
- Specogna, A., Caens-Martin, S., (2006). *Que révèle du travail enseignant l'analyse réflexive*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tardif, M. et Lessard, C., (2004). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Coll. « Formation et profession ». Laval, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

Tardif, M., (1993). Eléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation. Dans Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. (Dir.). *Le savoir des enseignants : que savent-ils ?* (p.23-47). Montréal, Canada : Les Editions Logiques.

Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1990). Le savoir enseignant et les fondements de la pratique du métier : une approche socio-épistémologique du savoir enseignant. Dans *Actes de 2^{ème} congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. Tome 3 : Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation : Développement de la personne.* 889-895. Sherbrooke : Editions du C.R.P., Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Tochon, F. V. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert.* Coll. « Les Repères pédagogiques ». Série Formation. Paris, France : Nathan pédagogie.

Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école : approche ethnographique.* Coll. « L'éducateur ». Paris, France : Presses Universitaires de France.

Viens, J. (2007). Intégration des savoirs d'expérience et de la recherche : l'incontournable systémique. Dans Charlier, B. et al., *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation.* 155-172. Coll. « Perspectives en éducation et formation ». Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Vinatier, I., Altet, M. (Dir.) 2008. *Analyser et comprendre la pratique enseignante.* Coll. « Didact Education ». Rennes, France. Presses universitaires de Rennes.

Vygotski, L. (1929/2004), (1924/2003, p.76). « Psychologie concrète de l'homme ». Dans M. Brossard, *Lectures et perspectives de recherche en éducation.* Villeneuve d'Ascq, Septentrion.

Wenner, M. (2006). *L'expérience infirmière. De la pratique des soins à la transmission des savoirs.* Paris, France : Editions Seli Arslam.

Wenner, M. (2008). *Sociologie et culture infirmière.* Paris, France : Editions Seli Arslam.

Wulf, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation.* Paris, Montréal : L'Harmattan.

2-Articles scientifiques, études et autres rapports

Aide et action (2019). La profession d'enseignant est un sacrifice. *Actualités*. En ligne : <https://afrique.aide-et-action.org/la-profession-denseignant-est-un-sacrifice/>

Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (Anact). « Savoirs d'expérience : de quoi parle-t-on ? » Article publié le 01/10/2010. *Extrait du DVD Quinquophonies*-René Baratta 2005. En ligne : <https://www.anact.fr/savoirs-dexperience-de-quoi-parle-t#:~:text=Mais%20les%20savoirs%20d'exp%C3%A9rience,sur%20la%20transmission%20des%20consignes.>

Akkari, A. et Changkakoti, N. (2009), 1, n°25. Les relations entre parents et enseignants : bilan des recherches récentes. *La Revue Internationale de l'éducation familiale*, 2009, 1, n°25 : 103-120.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de Pédagogie*, n°138, n°1, 85-93. [Doi.org/10.3406/rfp.2002.2866](https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866)

Aparicio, S. (2009). Savoir d'expérience. *Champ lacanien*, 2009/1, n°7 : 129-138. DOI :10.3917/chla.007.0129.

Artaud, G. (1981). Savoir d'expérience et savoir théorique : pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.7, n°1 : 135-151. En ligne : <http://www.erudit.org/fr/revues/rse/1981-v7-n1-rse3479/900321ar/>

Auzeloux, G. (1998). *La différenciation*. En ligne : <https://docplayer.fr/168839-La-differenciation-cpc-bas-rhin-les-conseillers-pedagogiques-du-bas-rhin-differenciation-doc.html>

Bagur T. et Portocallis G. (2017). L'individu et l'interaction, entre rôle social et identité. *Revue Européenne de Coaching*, n°2, Avril 2017 : 1-22. En ligne : <https://revue-europeenne-coaching.com/numeros/n2-avril-2017/interaction-individu-entre-role-social-identite>

Banégas, R., Warnier, J.-P. (2001). Nouvelles figures de la réussite et du pouvoir. *Politique africaine* 82(2) : 5-23. DOI 10.3917/polaf.082.0005

Banque mondiale (2005). *Etude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest* (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal). Washington, DC, Banque mondiale.

Barbier, J.-M. et Durrand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42 : 99-117. En ligne : <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1831>

Barbier, P. (2012). Travailler à contretemps. Vendre le soir, le dimanche et les jours fériés dans les grands magasins. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 16, Article 16. <https://doi.org/10.400/temporalites.2191>.

Barret, P., Herrmann, C., Bernadot, M., Coeurdevey, N. (2015). *La construction de l'identité professionnelle*. Initiation à la démarche de recherche. Institut de formation de profession de santé, Besançon. En ligne : <https://docplayer.fr/47295864-La-construction-de-l-identite-professionnelle.html>

Bationo, K. (2017). *Effectifs pléthoriques : le mal qui ronge l'école publique burkinabé*. [En ligne] <http://www.droitlibre.net/effectifs-plethoriques-le-mal-qui-ronge-l-ecole.html>

Baudry, R. et Juchs J.-Ph. (2006). *Définir l'identité. Hypothèses 2006. Travaux de l'Ecole doctorale d'histoire de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne*, 2007, n°10 (2006). « Sciences de l'Homme et société/Histoire »: 155-168.

Béatrice Drot-Délange, IUFM de Rennes. *Outil d'identité professionnelle des enseignants ?* Exposé présenté au séminaire 2000-2001 technologies de l'information et de la communication et éducation instruments, dispositifs et usages. <http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/Drot/index.htm>

Bernard, S. (2005). Le temps de l'activité de la caissière : entre logique productive et logique de service. *Sociologie du travail*, 47 (2) : 170-187.

Blandin, O. (2013). Subjectivité, activité de service et performance économique. *Travailler*, vol. n°29, n°1, 2013/1 : 65-79.

Bouddasida, B. K. (2011). *La réforme du système éducatif au Burkina Faso. L'univers du TIC-Educateur*. Consulté le 17 juillet 2020 à l'adresse : <http://boudassida.unblog.fr/2011/05/23/expose-socio-de-leducation/>

- Bourbao, M., (2005). *Fournitures scolaires et conditions matérielles de travail en classe au Benin*. [En ligne] In pedagogie84.pagesperso-orange.fr/g-fournitures.htm
- Bourbao, M., (2010). *Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ?* Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève. Septembre 2010. En ligne : <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Peut-on%20former20les%20maitres.pdf/view>
- Breton, M. (1994). Relating competence : Promotion and empowerment. *Journal of Progressive Human Services*, 5 (1) : 27-44.
- Cabestan, Ph. (2015). Qui suis-je ? Identité-*Ipse*, identité-*Idem* et identité narrative. *Le Philosophoire*, 2015/n°43 : 151-160.
- Canguilhem, G. (1937/1969). Descartes et la Technique. *Travaux du IXème Congrès International de Philosophie*, Congrès Descartes, Tome 1, facule II : 77-85, Herman, 1937. Réédité dans *les Cahiers Philosophiques*, n°69, 12/1996.
- Caprani, I., Duemmler, K. et Felder, A. (2019). Construire une identité professionnelle malgré les conditions de travail difficiles : les apprenti-e-s en commerce de détail en Suisse. *Education et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 53. [en ligne], 53, <https://doi.org/10.4000/edso.7144>
- Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située. *Revue française de pédagogie*, 138 :75-84. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2865>
- Champy-Remoussenard, P. (2005). *Les théories de l'activité entre travail et formation. Savoirs* n°8 (2), 9-50.10.3917/savo.008.0009.
- Chapoulie, J.-M. et Everett, C. (1984). Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue française de sociologie*. 25 (4) : 582-608.<https://doi.org/10.2307/3321824>
- Chartier, A.-M. (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation*, n°27 (1). Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation : 67-82. <https://doi.org/10.3406/refor.1998.1475>
- Chocat, J. (s.d.). *Le savoir d'expérience : une mise en récit à explorer entre pratique réflexive et didactique professionnelle*. Limoges, France : C.H.U. En ligne :

http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Savoir_experience_pratique_r%C3%A9flexive_et_didactique_Jean_Chocat_Limoges.pdf

Clar, N. et al., (2006-2007). *Mise en œuvre d'un Groupe de Rencontres du travail à l'hôpital Edouard Toulouse Marseille 13015*. Schwartz, Y. (dir.). Polycopié.

Clot, Y. et Prot, B. (2003). *Expérience et diplôme : une discordance créatrice. L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/2 : 183-201.

Cohen-Scali, V. et Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/4, 2008 : 465-482.

Compaoré, M. (2003). La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso. *Cahiers d'études africaines* : n°169-170 :87-98.

Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. -*Conférence inaugurale. Actes du 37ème Congrès de la SELF Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse*, Aix en Provence : 9-16. En ligne : <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-daniellou-travail-prescriptions.pdf>

De Terssac, G. (1991). Travail et régulations sociales. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (25), 127–135. <https://doi.org/10.7202/1033917ar>

De Terssac, G. *Autonomie et travail. Dictionnaire du travail* : PUF, pp.47-53. En ligne : 978-2-13-057715-7. Hal-00846542

Dejours, C. (1995b). Comment formuler une problématique de la santé en ergonomie et en médecine du travail ? *Le Travail Humain*, 58, 1 : pp.1-16.

Desgagné, S. (1995). Un mentorat en début de profession : la reconstruction d'un savoir d'expérience. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.2, n°1, p.89-121. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1018214ar>

Diasso, D. (2014). *Evolution possible de l'approvisionnement des cantines scolaires au Burkina Faso* (partie 2). Consulté le 05-03-2020 à l'adresse : <http://politiquesnutritionnelles.over-blog.com/article-evolution-possible-de-l-approvisionnement-des-cantines-scolaires-au-burkina-faso-partie2-124053159.html>.

- Dinvaut, A. (2011). *Propositions pour une didactique ergologique des langues*. Dans *Synergies Pays riverains du Mékong*, n°3: 153-162. En ligne: https://gerflint.fr/Base/Mekong3/annemarie_dinvaut.pdf
- Dodier, N. et Baszanger, I. (1997). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. *Revue française de sociologie*. Vol.38, pp.37-66. <https://doi.org/10.2307/3322372>
- Dolbec, A. (1989). *La place de la recherche qualitative en éducation*. Séminaire organisé par la SOREAT. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, avril.
- Dominique, B. et Yves, S. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, vol.3, n°3 : 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Drouin-Hans, A.-M. (2006). Identité. *Le Télémaque*, 29 (1) :17-26. En ligne : doi :10.37917/tele.029.0017.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de Sociologie*, vol. XXXIII, n°4 :505-529. En ligne : www.perse.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622
- Dubar, C. (1998b). Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques. In *Sociétés contemporaines*, 1 (29) : 73-85. En ligne : www.perse.fr/doc/socco_1150-19441_998_num_29_1_1842
- Dupuis, P. A. (2002). *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Nancy, 2002 : 209-230. En ligne : https://www.grex2.com/assets/files/expliquer/dossier_Habilitation_Dupuis.pdf
- Durrive, L. (2013). Comment approcher une situation de travail en formation dans une perspective ergologique ? *Ergologia* n°10, Décembre 2013. En ligne : http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/10_conf._1_durrive.pdf
- Durrive, L. (2014). *La démarche ergologique : pour un dialogue entre normes et renormalisations*. Conférence semaine internationale (05-05-2014). Société Internationale d'Ergologie :1-15. En ligne :

- http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/expos_sierre_ldurrire.pdf
- Durrive, L. et Schwartz, Y. (2001). *Proposition de Vocabulaire ergologique*. Dans <http://ergologie.com>
- Durrive, L. (2019). *Une approche critique de la compétence avec l'approche ergologique*. Dans « Tempus. Actas de Saude coletiva ». Brasilia. NESP ED. pp.237-252. Universidade Estadual de Campinas, Sao Paulo, Brésil.
- Elhadji, B. (2017). *Ecole burkinabè : qu'est-ce qui ne va donc pas au juste au sahel et sur le plan national ?* Publié le 10/10/2017. En ligne : <https://lefao.net/spip.php?article79772>
- Elhadji, B. (2017). *Repenser notre école pour l'articuler avec nos réalités socio-économiques*. Art. publié sur 13 novembre 2017. En ligne : <https://lefao.net/spip.php?article80383>
- Endrizzi, L. (2014). *La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements avec les étudiants ?* Dossier de veille de l'IFE, n°93, juin 2014 : 1-44. En ligne : <https://edupass.hypotheses.org/784>
- Enriquez, E. Le travail, essence de l'homme ? Qu'est-ce que le travail ? *Nouvelle revue de psychologie*, 2013/1, n°15 : 253-272. doi: 10.3917/nrp.015.0253
- Erny, P. (1974). *Solutions de rechange pour l'école d'Afrique*. « Revue Geneva-Africa », vol. 13, n°2. Acta Africana.
- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions* 2004/2, n°82 :105-117. Doi :10.3917/cnx.082.0105.
- Félix, C. et Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. Dans *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°20, 2008. Analyse de situations didactiques : perspectives comparatistes : 123-136. Doi : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1146>
- Fray, A.-M., Picouleau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management et Avenir*, 2010/8, n°38 : 72-88. DOI 10.3917/mav.038.0072.

Friedmann, G. Qu'est-ce que le travail ? *Annales. Economies, sociétés, civilisations*. 15è année, n°4, 1960 : 684-701.

Garner, H., Méda, D. et Sénik, C. La place du travail dans les identités. *Economie et statistique*, n°393-394, 2006. Histoires de vie : 21-40. DOI : 10.3406/estat.2006.7140.

Gather, M. et Perrenoud, Ph. (1988). *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?* Genève. Cahier n°26, Service de la recherche sociologique. http://iffp.educanet2.ch/info/Module5/M5_DocsAnnexes/Perrenoud_Evaluer.pdf

Germier, C. et Marcel, J.-F. (2016). La négociation des accords. Approche ethnographique des pratiques de deux collectifs d'enseignants. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°35/2016 : 73-96.

Gohier, C., Alin, C. (2000). Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle. Dans Fray, A.-M., Picouleau, S. Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management et Avenir* 2010/8, n°38, p.72-88. DOI 10.3917/mav.038.0072.

Gohier, C., Anadon, M., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1). 3-32. DOI : 10.7202/000304ar

Grelley, P. (2006/7). Le savoir et l'expérience. *Informations sociales* n°135 :19-20. Doi :10.3917/ins.135.0019

Guilleux, C. (2016). Les savoirs d'expérience en santé : Fondements épistémologiques et enjeux identitaires. *Le Calenda* (24 mai 2016) : 1-5. En ligne : <https://calenda.org/371029?file-1>

Haïssat, S. (2006). La notion d'identité personnelle en sociologie. Analyse de la construction identitaire à processus du processus d'engagement ». Revue *Interrogations* ? n°3. L'oubli décembre 2006 :1-5.

Houseaux, F., (2003). La famille, pilier des identités. *Insee Première*, 937, décembre 2003. En ligne: <http://www.epsilon.insee.fr:80/jspui/handle/1/341>

Houssaye, J. (1995). Une illusion pédagogique. Dans *Les cahiers pédagogiques*, n°334, 1995 : 30-45.

Hovelacque, A. (1876). Ethnologie et ethnographie. *Bulletins de la Société d'anthropologie de Paris*, IIè Série. Tome 11, 1876 :298-306. DOI : <https://doi.org/10.3406/bmsap.1876.9622>

Iannaccone A., Tateo L., Mollo M. et Marsico G. (2008). L'identité professionnelle des enseignants face au changement : analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et formation en Education* 2, 2008 :1-26.

Joulia, D. A la recherche de la qualité dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. *Cahiers de l'APLIUT*, vol.22, n°1/2003 : 23-39. En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.3977>

Kaboré, A. *Cantine scolaire au Burkina Faso : évolution d'une politique à la croisée des chemins*. En ligne : <https://www.wakatsera.com/cantine-scolaire-au-burkina-faso-evolution-dune-politique-a-la-croisee-des-chemins/>

Karama, K. A. (2007). Gratuité des manuels scolaires : à chaque élève sa dotation. art. publié *lefaso.net* du 24 août 2007. En ligne : <https://lefaso.net/spip.php?article23006>

Karazivan, P., Berkesse, A., Flora, L., et Dumez (2014). V. Savoirs expérientiels et sciences de la santé : des champs à défricher. *Revue du CREMIS*, printemps 2014, Vol. 7, n°1, pp.29-33. En ligne : <https://www.cremis.ca/savoirs-experientiels-et-sciences-de-la-sante-des-champs-a-defricher>

Karpman, G., (2010). *Travail prescrit/ travail réel : contingence ou nécessité ?* Newsletter n°11 du cabinet Idée Consultants. En ligne : <http://old.ideeconsultants.fr/newsletters-publications/newsletters/11/interet.html>

Kelchtermans, G. (2005). Teacher's emotions in educational reforms : Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education* 21 : 995-1006.

L'Afrique et l'école primaire *Voix d'Afrique* n°105. En ligne : peresblancs.org/afrique_ecole_primaire.htm.

Landa, F. (2007). Editorial. *Le Coq-héron*, 189(2), p.7-8. DOI :10.3917/cohe.189.0007

Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Education et sociétés*, 2007/1 n°19 : 67-81. DOI :10.3917/es.019.0067

Lantheaume, F. et Hélou, C. (2004). *Souffrance au travail et constructions identitaires des enseignants*. Note sur les premiers résultats de recherche. En ligne : http://ep.enslyon.fr/EP/ressources/souffrance_au_travail/Souffrance_au_travail_et_constructions_identitaires_des_enseignants/

Lantheaume, F. et Hélou, C. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation*, 57 : 65-78.

Laoundiki, C. M. (2019). *Journée africaine de l'alimentaire scolaire : la cantine endogène comme solution au renforcement de la résilience*. <https://lefaso.net/spip.php?article88505>

Lauwerier, T. et Akkari, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique sub-saharienne. *Recherche et prospective en éducation*. En ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232733>

Le Bossé, Y., Bilodeau, A. et Vandette, L. (2006). Les savoirs d'expérience : un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités ? *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n°1, :183-204.

Lengowski, V., Herbin, S., Martins, C. et al. (2016). *Transmettre les savoirs d'expérience pour pérenniser son entreprise*. Guide pour l'action. CESTP-ARACT : 1-32. En ligne : <http://hautsdefrance-aract.fr/wp-content/uploads/2016/01/guide-pour-action-transmettre-pour-perenniser.pdf>

Lewandowski, S. (2007). *Les savoirs locaux au Burkina : enjeux pédagogiques et sociaux*. 2007/4. Ethnologie française, vol.37 (4) : 605-613. DOI :10.3917/ethn.074.0605

Lorcerie, F. (1998). La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique. *Ville-Ecole-Intégration*. Les familles et l'école : une relation difficile, 114 : pp. 20-34.

Louessard, D. (2019). *Bagarres à l'école : rendre les coups ou tendre l'autre joue ?* [En ligne] <http://www.doctissimo.fr/famille/scolarite/bagarres-ecole-violence-cour-recreation>

Macherey, P. (1992). De Canguilhem à Canguilhem en passant par Foucault. Dans *Georges Canguilhem, Philosophe, historien des sciences*. Albin Michel. En ligne :

<https://fr.scribd.com/doc/113795307/PIERRE-MACHEREY-De-Canguilhem-a-Canguilhem-en-passant-par-Foucault>

Mahlaoui, S. (2016). Compte rendu de [Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse : Octarès éditions]. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19 (2), 164-168. <https://doi.org/10.7202/1042855ar>

Marcel, J.-F. (2002). Approche ethnographique des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Spirale. Revue de recherche en éducation*, n°30(1) : 103-121. En ligne : <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1424>

Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation. -Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 45(4) : 7-14. En ligne : doi :10.3917/lsdle.454.0007

Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n°3 :467-496. En ligne : <https://www.erudit.org/acces-disant.bnu.fr/fr/revues/rse/1999-v25-n3-rse1835/032010ar/>

Maubant, Ph. (2015). L'activité humaine au cœur du travail. *Phronesis*, vol. 4, n°1/2015.

Méard, J. et Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation* 2/2008 : 1-14.

Meirieu, Ph. (18 Janvier 2019). *Une école préfigure toujours un projet de société*. Entretien réalisé par Nicolas Mathey. *L'Humanité*. En ligne : https://www.meirieu.com/LIVRES/ENTRETIEN_HUMANITE_COMPLET.pdf

Michaelowa, K. (2003). *Les déterminants de la qualité de l'éducation primaire : enseignements de la mise en œuvre du PASEC en Afrique subsaharienne francophone*. Document de travail. Bussy Saint-Georges, ADEA. En ligne : <https://www.ipz.uzh.ch/dam/jcr:ffffffffff-c123-5819-ffff-fffffd12e55/41-francais.pdf>

Mouchat, Ph. (2015). L'activité humaine au cœur du travail (15 mai 2015). Dans *Phronesis* vol. 4, n°1 : 1-3.

- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action ; *Savoirs* n°40(1) : 9-70. Doi :10.3917/savo.040.0009.
- Mungala, D.S. (1982). L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales. *Ethiopiques* 29. Revue socialiste de culture négro-africaine. 1982. En ligne : <http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?article838>
- Noël, C. (2003). *L'Ergologie, qu'elle approche de l'activité ?* pp. 76-81. En ligne : www.arianesud.com
- Ouvrier-Bonnaz, R. (2006). *Comprendre le travail, c'est compliqué, en parler aussi. Questions d'orientation*, n°1 :35-48.
- Paré-Kaboré, A. (2012). « Disparités dans l'enseignement primaire et innovation pédagogique au Burkina Faso. » *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], 59, avril 2012 :71-82. <http://journals.openedition.org/ries/2274>; DOI :10.4000/ries.2274
- Pazzi, R. (1976). *L'homme-eve, aja, gen, fon-et son univers.* Dictionnaire. Document Ronéotypé. Lomé, Togo.
- Pelini, E.S. Construction de l'identité professionnelle des enseignants. Exemple des enseignants au Kenya. *Recherche et Formation* 74, 2013 : 43-56.
- Pérez-Roux, T. (2001). *Dynamiques identitaires et stratégies professionnelles chez les enseignants d'éducation physique et sportive.* Université de Lille 3. Congrès de l'Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation.
- Pérez-Roux, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, 11(2) : 107-123. Doi : 10.3917/savo.011.0107.
- Pérez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants. *Recherches et éducations* [En ligne], 7|octobre 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, consulté le 22 janvier 2014. URL: <http://rechercheseductions.revues.org/1383>
- Pérez-Roux, T. (2003). Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS). Dans *Recherche et Formation*, n°43, 2003, pp.143-156. En ligne : <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1856>

Perrenoud, Ph. (1996). *Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. En ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:20215>

Perrenoud, Ph. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et formation*, n°35/2000 : 9-23. En ligne : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1667

Pilon, M. (2004). L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, 2004 :143-165.

Racine, G. (2000). La construction de savoirs d'expérience chez des intervenantes d'organismes communautaires pour femmes sans-abri : un processus participatif, collectif et non planifié. *Nouvelles pratiques sociales*, vol.13, 2000, n°1 :69-84.

Raymond, D. (1993). Eclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n°1 :187-200.

Raymond, D. (1997). *Etude critique de la contribution des approches biographiques à l'élucidation des rapports entre les savoirs en formation initiale à l'enseignement*. Texte non publié. Séminaire de doctorat. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

Raymond, D. (1998). *La contribution des approches biographiques à la connaissance des origines des préconceptions des étudiants-maîtres*. Texte non publié. Séminaire de doctorat. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

Reynaud, J.-D. (1988a). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, XXIX : 5-18. En ligne : https://www.perse.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_1_2475

Revue Voix d'Afrique, n°103. *L'or du Burkina : richesse ou malheur pour les enfants ?* En ligne] peresblancs.org/or_burkina.htm

- Ria, L. et Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 2003, n°42 : 7-19. En ligne : https://www.perse.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_42_1_1823
- Rogalski, J., Leplat, J. (2011). *L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques*. En ligne : <https://doi.org.acces-distant.bnu.fr/10.4000/activites.2556>
- Rouamba, A. (2018). Au Burkina Faso, le secret du succès des établissements catholiques au Brevet. *La Croix Africa* du 12 juillet 2018. En ligne : <https://africa.la.croix.com/au-burkina-faso-le-secret-du-succes-des-établissements-catholiques-au-brevet/>
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1 : 97-106. En ligne : <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>
- Savadogo, B. (2013). Analyse critique des politiques éducatives et de développement au Burkina Faso de 1960 à 2012, perspectives ante et post 2015. *Norrag* : 1-51. En ligne : norrag.org/fileadmin/Post-2015/Case_Study_Post-2015_BF_FINAL.pdf
- Schwartz, Y. (1995). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education Permanente* n° 133/1997-4. En ligne : <https://www.fichier-pdf.fr/2015/10/13/schwartz-y-les-ingrédients-de-la-competence-1997/>
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activités* n°1728. En ligne : <https://doi.org.acces-distant.bnu.fr/10.4000/activites.1728>
- Schwartz, Y. (2009). Le travail sollicite l'intelligence et les valeurs de l'individu. Entretien réalisé le 22 mai 2009 par Laurent Etre. *L'Humanité*. <https://www.humanite.fr/node/417385>
- Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de « corps soi », Corps-soi, activité, expérience. *Travail et Apprentissage*, n°7 : 148-156. En ligne : https://allsh.univ-amu.fr/sites/allsh.univ-amu.fr/files/023-article_ys_travail_et_apprentissage-screen.pdf

- Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps-soi, activité, expérience? Revue *Travail et Apprentissage*, n°7, pp. 149-175.
- Schwartz, Y. (2014). *Essai de définition de l'activité*. Polycopie du 29/04/2014; pp.1-2.
- Schwartz, Y. (2017). Entretien avec Jean-Claude Sperandio et Annie Drouin. Dans *SELF*, lien : <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2018/04/Schwartz-Yves.pdf>
- Schwartz, Y. et Echternacht, E. (2009). Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? *Corps* n°6/2009 : pp.31-37. Doi : 10.3917/corp.006.0031.
- Schwartz, Y. (2004) L'expérience est-elle formatrice. Dans Revue *Education Permanente*, n°158/mars 2004.
- Seré, H. et Gnessi, S. Handicap et éducation au Burkina Faso. Analyse des conditions d'apprentissage des élèves handicapés visuels à Ouagadougou. Dans *International Journal of Development Research*, vol. 09, Issue, 12, 2019 : 32428-32433. En ligne : https://www.journalijdr.com/sites/default/files/issue-pdf/17616_0.pdf
- Shavelson, R. J. (1981). *Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour*. Review of Educational Research. 51(4) :455-498. <https://doi.org/10.3102/00346543051004455ISTEX>
- Simard, Y. (2005). Les savoirs d'expérience : épistémologie de leurs tout premiers moments. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3) : 543-562. <https://doi.org/10.7202/013909ar>
- Sol, A. (2009). Savoir d'expérience. *Champ lucanien*, Vol., n°7 :129-138. Doi : 10.3917/chla.007.0129
- SOS enfants. *Une cantine scolaire au Burkina Faso*. AZN, Guié, école primaire de Doué. En ligne : <https://sosenfants.fr/action-humanitaire-burkina-faso/>
- Synateb (2012). *La condition des enseignants au Burkina Faso : état des lieux et perspectives*. En ligne : <http://synateb.canalblog.com/archives/2012/12/18/25944745.html>
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologies et sociétés*, 23 (1) : 55-70.

- Thomas, J. (1967). Remarques sur les problèmes de la condition du personnel enseignant. *Revue française de pédagogie*, 1967/1 :28-35. En ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1967_num_1_1_1006
- Tilak, J. B. G. (2009). Basic education and development in Sub-Saharan Africa. *Journal of International Cooperation. Education*, vol.12, n°1, p.5-17. En ligne: https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/en/list/HU_journals/AA11281847/12/1/item/34315
- Tillard, B. (2011). Temps d'observation ethnographique et temps d'écriture Cerse- Université de Caen. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2011/4 Vol. 44 : 35-50. Doi : 10.3917/lsdle.444.0035.
- Tougri, C. (2004). Le port de l'uniforme désormais exigé à Ouagadougou. *Lefaso.net* (06 octobre 2004). En ligne : <https://lefaso.net/spip.php?article4327>
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité collective dans la classe. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 36 : 59-76. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS036-3.pdf>
- Vygotski, L., S. (1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (trad. F. Sève). *Société française*, 50, 35-47. En ligne : https://pandor.u-bourgogne.fr/img-viewer/SF/SF_1994_2T_n50/viewer.html?ns=SF_1994_2T_n50_001.jpg
- Wayack-Pambe, M. (2019). Les défis liés à l'inclusion scolaire des enfants handicapés au Burkina Faso : Faits et expériences vécues. *Revue Espace, Territoires, Société et Santé*, vol. 2, n°4, 2019 : 142-154. [En ligne] : <https://retssaci.com/index.php?page=detail&k=72>
- Wittorski, R. (2005). *Entre travail et formation : la professionnalisation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches, CNAM. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/292139875_HDR_Richard_Wittorski_Entre_travail_et_formation-la_professionnalisation_Coordination_Jean-Marie_Barbier

Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux*. Presses universitaires de Rouen et du Havre. En ligne : <https://books.openedition.org/purh/1497>

Zimmermann, Ph. (2016). Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves. *Questions Vives*, n°25/2016 :1-16. Doi : 10.4000/questionsvives.1877

Zimmermann, Ph., Flavier, E., Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. Dans *Spirale-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique* au n°49, 2012. Supplément au n°49 : L'évaluation des enseignants. Histoire, modalités et actualités. pp.35-50. Doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1724>

3-Thèses et Mémoires

Bernard, A. (2013). *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. Thèse de doctorat. Berne, Suisse : Editions Scientifiques Internationales.

Compaoré, M. (1989). *Contribution à la connaissance des écoles primaires catholiques à Ouagadougou (1901-1969)*. Mémoire de Maîtrise. Ouagadougou, Université de Ouagadougou.

Compaoré, R.A.M. (1995). *L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970*. Thèse de Doctorat d'Histoire, T.1. Université Paris Diderot-Paris 7.

Fouchécourt-Dromard, I. (2017). Les Groupes de Rencontres du Travail pour une autre évaluation du travail social. *A partir d'une expérience réalisée à la Caisse d'Allocations Familiales des Bouches du Rhône*. Thèse de doctorat en Philosophie. Université D'Aix-Marseille.

Ilboudo, N. (2019). *Promotion automatique des élèves dans l'enseignement primaire au Burkina Faso : efficacités interne et pédagogique, attitude des enseignants à l'égard de la réforme*. Mémoire en administration et évaluation en éducation.

Québec, Canada. Université Laval. En ligne :
<https://corpus.ulaval.ca.jspui/bandle/20.500.11794/36213>

Niang, A. Y. (2017). *Etude sur la pertinence des stratégies de formation continue des enseignants au Sénégal : les Conseillers Pédagogiques Itinérants (CPI) peuvent-ils constituer un modèle plausible ? A quelles conditions ?* Thèse de doctorat. Université Lumière, Lyon 2.

Quedraogo, E. (2016). *La qualité de l'éducation au Burkina Faso : efficacité des enseignements/apprentissages dans les classes des écoles primaires.* Thèse de doctorat. ESPE, Académie de La Réunion. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01483357/document>

Quedraogo, G. (2016). L'enseignement catholique face au prisme de la performance scolaire : quel engagement ? Analyse du travail de l'enseignant catholique du primaire au Burkina Faso. *Mémoire de Master 2.* Université de Strasbourg

Saint-Gelais, J. P. (1997). *La construction du savoir d'expérience chez les enseignants expérimentés : une analyse de récits de pratiques.* Mémoire, maîtrise en éducation. Chicoutimi : Université de Québec. En ligne : <https://constellation.uqac.ca/10983028.pdf>

Sawadogo, E. (2010). *Le retour de l'église catholique à l'école au Burkina Faso : contexte, postures et enjeux.* Thèse de doctorat. Strasbourg. Université Louis Pasteur.

Volf, V. (2017). *Cultures pédagogiques et identité professionnelle des professeurs des écoles et des collèges : étude du rôle des arrières-plans culturels et contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège.* Thèse de doctorat. Université de Bordeaux. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr>

Wafing Fotsa, L. A. (2009). *Ouverture aux technologies de l'information et de la communication et performance professionnelle des conseillers d'orientation au Cameroun : le cas des lycées camerounais.* Mémoire de Master 2 : Université de Rouen. En ligne :
https://www.memoireonline.com/08/10/3823/m_Ouverture-aux-technologies-de-linformation-et-de-la-communication-et-performance-professionnelle-de0.html

4-Textes officiels

Assemblée Nationale du Burkina Faso, 1996. Art. 2, Loi n°013/1996/ADP *portant loi d'orientation de l'éducation.*

Assemblée Nationale du Burkina Faso, 2010. Loi n°012-2010/AN portant protection et promotion des droits des personnes handicapées. *Journal Officiel*, n°25 du 24 juin 2010. Ouagadougou, Burkina Faso.

Assemblée Nationale du Burkina. Commission d'enquête parlementaire sur le système d'enseignement au Burkina Faso (Juillet 2017). *Rapport de synthèse.*

Conférence épiscopale Burkina-Niger (1997). *Projet éducatif national de l'enseignement catholique du Burkina Faso*, Ouagadougou.

Conférence épiscopale Burkina-Niger. *Déclaration des évêques du Burkina Faso (1996) sur l'enseignement catholique*. Document non publié.

Décret 74/130PRES/EN d'avril 1974 *portant réglementation de l'enseignement privé en Haute-Volta.*

Décret n°2001-179/PRES/PM/MEBA du 2 mai 2001 *portant suppression du redoublement à l'intérieur des sous-cycles.*

Décret n°2009-228/PRES/PM/MASSN/MEBA/MESSRS du 20 avril 2009, *portant fixation des âges d'entrée au préscolaire, au primaire, au post-primaire, au secondaire et au supérieur.*

Décret n°2017-0039/PRES/PM/MENA du 27 janvier 2017 *portant organisation du Ministère de l'Education et de l'Alphabétisation.*

Décret n°99-221/PRES/PM/MESSRS/MEBA, du 29 juin 1999 *portant sur la réglementation de l'enseignement privé au Burkina Faso.*

Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique/ Kaya : *statistiques de rentrée 2015-2016.* Document non publié.

Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique/ Kaya : *statistiques de rentrée 2019-2020* Document non publié.

Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique/ Kaya. *Document synthèse projet éducatif national de l'enseignement catholique au Burkina Faso.* Document non publié.

Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique/Diébougou (25 mai 2009). *Convention enseignement catholique du Burkina et l'Etat burkinabè*. Document non publié.

Gouvernorat Centre-Nord. *Plan Régional de Développement du Centre-Nord (PRD/CN) 2015-2019 (11/2014)*. Sanmatenga-Kaya.

Lettre circulaire n°2002- 067/MEBA/SG/DGEB du 17 avril 2002 portant mise en œuvre de la mesure du non redoublement à l'intérieur des sous-cycles.

Plan national de développement de l'enseignement supérieur (PNADES) 2014-2023.

Présidence du Faso, 2010. Décret n°2012828/PRES/PM/MASSN/MEF/MS/MENA/MESS du 22 octobre 2012 portant adoption de mesures sociales en faveur des personnes handicapées en matière de santé et d'éducation. *Journal Officiel*, n°49 du 06 décembre 2012. Ouagadougou, Burkina Faso.

UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. En ligne : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

Zongo, L. (1997). *Mot d'ouverture lors des Assises Nationales de l'Enseignement catholique*. Discours et conférences. Ouagadougou.

5-Dictionnaires

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s.d.). Consulté le 17 juillet 2020 à l'adresse : <https://www.cnrtl.fr/>

Dictionnaire de l'Encyclopédie *Universalis*. En ligne : universalis.fr

Dictionnaire *Petit Larousse illustré* (1998). Edition Librairie Larousse.

Hachette (2016). *Dictionnaire Hachette de la langue française*, mini : 35000 mots. Hachette éducation, DL 2016.

Ray, A. (Dir.). (2012). *Dictionnaire historique de la langue Française* : vol. 2. Paris, France : Le Robert

Rey-Deboye, J. (1993). *Le nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, France. Dictionnaires Le Robert.

ANNEXES

I. LETTRE EXPLICATIVE DE L'OBJET DE LA RECHERCHE AUX ENSEIGNANTS

LA VIE QUOTIDIENNE AU TRAVAIL D'UN ENSEIGNANT BURKINABÈ : Faire connaître son travail et améliorer ses conditions.

Chers amis,

Dans le cadre d'un travail de recherche en thèse sur l'enseignant du privé burkinabè, je viens solliciter votre collaboration en vue de pouvoir recueillir des données d'enquêtes. Vous êtes pour moi des alliés dans la recherche et votre collaboration s'avère indispensable. Mais avant tout, je tiens à vous préciser qu'il ne s'agit absolument pas pour moi de vouloir vérifier votre travail ou vous tester pour savoir « si vous êtes de bons enseignants ou pas ». Non ! Je me présente devant vous, ne sachant rien de votre métier et attendant que vous me racontiez, sans exagérer ni diminuer, ce qui se passe réellement, ce que vous rencontrez dans votre travail - sans état d'âme. **Toute la confidentialité que vous souhaitez sera garantie. Avec vous, je peux rendre votre texte anonyme : effacer toute mention d'une identité, si vous le désirez.**

Dans ce travail, votre capacité à relater les faits dans le détail sera très importante pour moi. Ne vous dites surtout pas : « Je vais simplifier l'histoire et je vais la raconter en trois lignes ». Non. La culture du détail compte beaucoup dans ce genre de réflexion que j'entreprends avec vous. En effet, le détail de ce que vous allez raconter me servira pour la suite de mes enquêtes.

Mon projet est de rendre compte très précisément de la vie réelle au travail d'un enseignant du privé catholique au BURKINA-FASO. Et dans la vie réelle, tous les détails comptent.

EXPLICATION DE L'OBJET DU TRAVAIL

Il s'agit donc de m'éclairer sur ce qui se passe dans la vie réelle des enseignants du privé catholique. Dans votre métier d'enseignant, vous êtes confrontés quotidiennement à des « situations » qui vous posent problème. Face à certains problèmes, vous mobilisez des moyens afin de les résoudre ou bien vous trouvez d'autres contournements. Face à ce qui fait obstacle, vous faites des choix et vous arrivez à trouver des solutions.

Voilà ce que je cherche à savoir : du début à la fin de votre journée, qu'est-ce que vous avez rencontré ? Comment arrivez-vous à faire face aux obstacles qui se présentent à vous ? Comment avez-vous géré le problème du jour, en termes de solutions ? Qu'est-ce que cela a fait pour vous ? Comment arrivez-vous à faire malgré les difficultés pour mener à bien votre mission ?

Vos différents témoignages seront réunis pour former un recueil que je me charge de faire connaître ensuite, sous une forme ou une autre.

L'objectif est de faire avancer les choses. Si la vie réelle est mieux connue, on peut espérer qu'une prise de conscience se fasse et que les choses s'améliorent, car l'enseignant a un rôle de premier plan dans le pays.

COMMENT PROCÉDER DANS VOTRE NARRATION ?

Il ne faut pas vouloir narrer une réalité dans un tableau avec des cases à remplir. Le mieux est de laisser courir son récit sur une page blanche. Selon quelques règles de base décrites ci-dessous :

Idée principale : il faut que chacun soit convaincu qu'il se passe beaucoup de choses à l'école dans une journée ordinaire. Et cette réalité du travail (qu'on croit « ordinaire ») va intéresser beaucoup de monde.

Règle n°1 : on parle des événements, on raconte le quotidien à l'école. On commence toujours par relater les choses exactement comme elles se passent. On se garde de prendre parti, de juger, dans un premier temps.

Règle n°2 : on raconte les événements dans l'ordre chronologique : en suivant la course de l'horloge. C'est très important pour la suite, car une histoire se comprend bien lorsqu'on ne coupe pas le fil du temps qui s'écoule.

Règle n°3 : on raconte ce qui se passe après avoir bien décrit les espaces, les lieux. Faire un petit schéma de la disposition des lieux. Cela peut nous aider à comprendre ce qui va se passer (par exemple, le déplacement des gens, les difficultés rencontrées).

Règle n°4 : on commence son récit en parlant du contexte, pour mieux comprendre ce que vous allez faire ensuite. Le contexte : ce sont les activités des autres collègues ou élèves, ou toute personne qui entre en scène.

Règle n°5 : après la description des événements, on ajoute un commentaire libre. C'est important que vous donniez votre avis, votre interprétation des faits. Mais il faut bien séparer votre commentaire de la description des événements.

Dans vos commentaires, vous pouvez par exemple dire : voilà ce que j'avais prévu de faire aujourd'hui, mais voilà tout ce qui s'est passé. **On verra bien que l'enseignant est confronté à beaucoup de réalités qui ne sont pas prévues au programme.**

COMMENT RÉDIGER CE JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANT BURKINABÈ ?

Je voudrais qu'il y ait dans chaque école, des mini-groupes de 3 à 4 enseignants qui acceptent de raconter au plus près et en détail leur travail, c'est-à-dire avec un déroulé très fin des journées au quotidien. L'objectif est qu'ils fassent ensemble leur journal.

Ces mini-groupes peuvent se retrouver une fois par semaine par exemple ; au cours de cette rencontre, qu'ils **prennent un moment pour raconter la semaine – non pas en général, mais des séquences très précises, bien datées et bien localisées**. Mais à l'impossible de constituer ces petits groupes, chacun individuellement rédigera son journal de bord.

Prenons un exemple précis : Un (e) enseignant (e) peut choisir de raconter ce qui s'est passé durant la journée d'hier.

L'enseignant n'a pas besoin de se demander : « est-ce que ce sont des problèmes intéressants ? Est-ce que ce sont vraiment des difficultés ? » - Non, il ne faut pas se poser ce genre de questions. Il suffit de raconter le déroulé des événements, sans leur donner le qualificatif de « difficulté, problème, etc. ». Nous voulons mettre en langage la « vérité du travail », qu'elle soit agréable ou au contraire difficile à vivre.

Quand l'enseignant arrive à l'école le matin, il a en tête tout un programme. Mais dès ses premiers pas dans l'enceinte de l'école, il est plongé dans une suite de petits événements, en apparence insignifiants. Dès qu'il est interpellé par quelqu'un, il sait que son plan de travail est

perturbé. Mais il lui faut prendre en compte cette actualité, bien qu'elle ne soit pas prévue au programme. Et de fil en aiguille, c'est toute la journée de travail qui est une lutte pour arriver à faire le programme **malgré** toutes les tracasseries quotidiennes. **C'est tout cela qui m'intéresse – et que je souhaite faire connaître à travers l'écriture.**

Je vous demande concrètement :

1-de décrire les horaires de la journée ou des journées de travail : qu'est-ce qui est prévu à cette heure-ci, à ce jour-là (c'est cela le repérage²¹⁴). Vous pouvez le préciser sous cette forme par exemple :

7h15-7h25 : Appel et contrôle présence des élèves

7h30-8h00 : Début de la composition : dictée

8h30-9h30: Redaction

9h30-10h00: Pause

Etc.

2-de choisir **une seule journée** (ou 2 ou 3 ou même une semaine selon votre préférence) de votre travail (soit lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi samedi et même dimanche) et la raconter dans les moindres détails en prenant en compte la méthodologie de rédaction, c'est-à-dire, en :

-présentant l'horaire journalier (ce qui est planifié ce jour-là)

-racontant cette journée. Pour ce faire, afin que je puisse suivre le déroulé de la scène, vous mettrez à la marge de votre feuille, les différents moments. Exemple :

A 10h15, pendant que je faisais..., un élève m'interpella et dit : « Madame... » Puis, racontez ce qui s'est passé et comment vous avez pu résoudre ce qui est advenu.

A 10h25....

A 11h12, pendant que je procépais à..., voilà qu'un parent d'élève frappa à la porte et insista à me rencontrer. (Puis racontez ce qui s'est passé avec lui et comment vous vous êtes pris pour...). Ainsi de suite... jusqu'à la fin de la journée.

²¹⁴ Le repérage consiste à me dire dans quel cadre, vous êtes en train d'agir. C'est-à-dire, je vous demande de dire exactement ce qu'on vous demande de faire, ce qui est prévu ce jour-là (l'horaire journalier). Puis il y a la réalité du travail, ce que vous rencontrez sur le terrain (le cadre historique : où en est-on dans les conditions dans lesquelles vous travaillez ? Les conditions matérielles ?).

Si vous racontez dans les détails près (*ne vous souciez pas si c'est intéressant ou pas*), les moindres choses qui se sont passées en une seule journée et comment vous les avez gérées, vous m'aurez fourni des éléments très riches et rendu un grand service.

N'oubliez pas que même si les élèves sont occupés à faire quelque chose (un devoir par exemple), vous aussi, vous n'êtes pas sans rien faire (peut-être que vous circulez dans les rangées ou profitiez de l'occasion pour corriger des copies ou...): relatez-moi tout cela.

Ayez toujours à l'esprit que :

- il y a ce que vous devez faire (assurer un cours par exemple)

- mais dans la réalité, vous rencontrez ceci ou cela : (ex : des élèves absents, des élèves démunis de cahiers de composition).

- puis, il y a comment vous allez gérer cette situation (exemple : un élève absent à une composition : comment ou quelles mesures prenez-vous pour que cet élève puisse rattraper son retard : le faites-vous composer ou le laissez-vous ? C'est juste un exemple). Même chose pour les autres situations de disputes entre élèves, de vol de livres, de maladie...

Pour conclure, il s'agit de raconter son quotidien.

QUELQUES PRÉCISIONS DE VOCABULAIRE

1-Dans un événement, il y a des choses qui arrivent. On dira que ce sont « des faits ». Tout le monde doit le constater, tout le monde est d'accord pour dire : « ça, oui, c'est vraiment arrivé ». C'est indiscutable et **très important**.

2-Mais dans un événement, il y a aussi tout ce qu'on en pense. Ce sont « des commentaires » : c'est toujours discutable, car chacun a un point de vue différent des autres. Mais c'est **très important aussi**.

Il faut bien distinguer les deux parties de l'événement :

- Voilà ce qui s'est passé, très précisément.
- Voilà ce que moi je pense.

Par exemple, si vous racontez votre rencontre avec un parent d'élève, il faut bien distinguer (1) ce qui s'est passé et (2) ce que vous en pensez.

La décision que vous avez prise en écoutant le parent d'élève, c'est ce qu'on appelle « un arbitrage ». C'est en comprenant votre arbitrage que nous pourrons faire comprendre votre vrai métier – et mieux le défendre.

ÉCOLES CONCERNÉES

Huit (08) établissements des écoles primaires catholiques sur les seize (16) que compte le Diocèse de Kaya. Les données doivent être recueillies par école. Il s'agit de :

1. Ecole Notre-Dame de Kaya
2. Ecole Saint André de Basneré
3. Ecole Saint Joseph de Barsalgho
4. Ecole Saint Jean Baptiste de Pissila
5. Ecole Saint Dominique de Tougouri
6. Ecole Saint Charles Lwanga de Bokin
7. Ecole Amitié de Toecé
8. Ecole Caroline de Korsimoro

CONCLUSION

Chers amis, voilà un peu mes attentes pour ce qui concerne ce travail. Ce travail d'enquête que je mène auprès de vous se veut avant tout être un travail de collaboration, qui, je pense, s'il est bien mené, va contribuer énormément à l'amélioration des situations de travail et des conditions de vie des enseignants catholiques du primaire au Burkina Faso.

L'intérêt que vous portez à ce travail, de même que votre investissement personnel et collectif me sont plus qu'utiles. Je vous suis d'ores et déjà reconnaissant et compte sur vous chers alliés dans la recherche, pour mener à bout cette enquête.

À tout moment, vous pouvez soit me contacter par *whatsapp, viber, skype, sms* ; soit par appel téléphonique ou par mail à l'une de mes coordonnées.

II-GUIDE D'ENTRETIENS (1)

1^{ER} THÈME : LE MÉTIER D'ENSEIGNANT : CONSTRUCTION DES SAVOIRS D'EXPÉRIENCE

Pour accomplir votre travail, vous mettez en œuvre des savoirs qui viennent de l'institution tels que le programme scolaire, le règlement de l'établissement, les recommandations de la direction ainsi que celles de vos encadreurs, du règlement intérieur – mais aussi des savoirs appris au cours de votre formation... Tout cela vous permet d'obtenir et d'atteindre les résultats qu'on vous demande.

Mais vous faites face tous les jours à des situations qui sont en partie nouvelles – cela veut dire que ni vos supérieurs, ni personne d'autre ne sait à l'avance ce qui se passe dans la classe. Donc pour faire votre travail, vous devez faire appel à d'autres choses que vous êtes seul à savoir.

Pourriez-vous nous parler de situations que vous rencontrez réellement dans votre travail et pour lesquelles vous arrivez à trouver des solutions (des savoirs, des astuces ou même des contournements) pour résoudre ces problèmes ou les surmonter ?

Prenons des exemples :

Vous avez envie de faire un beau cours à vos élèves ; mais, en réalité, il vous manque de la craie, du papier ou des instruments pour leur faire écouter de la musique. Ou bien encore, il vous manque des images pour illustrer (rendre plus concret) votre leçon. Donc, vous faites malgré tout avec ce que vous pouvez. Vous mobilisez des savoirs, des astuces... vous faites du « bricolage » pour résoudre tel ou tel problème. Donnez-moi des exemples.

Pouvez-vous me dire pourquoi vous vous efforcez, vous débrouiller, de trouver des solutions pour résoudre les choses ? Parce que vous avez l'encadreur sur le dos, la direction qui a un œil sur vous ou le programme à achever ? Ou pour d'autres raisons encore ?

J'aimerais que vous me racontiez de petites histoires de votre quotidien, qui illustrent votre manière de résoudre certains problèmes qui surgissent, tels que :

- une absence d'un ou de plusieurs élèves en période de compositions trimestrielles ;
- un élève ne disposant pas de cahier de composition ;

-ou encore, par rapport à la pléthore des effectifs : dans votre classe par exemple, vous êtes dans l'embarras, parce que vous avez trop d'élèves par rapport au nombre de table-bancs. Parlez-nous des moyens (astuces) mis en œuvre pour assurer vos cours, des moyens pour vous « débrouiller » malgré tout.

Tous les jours, vous avez à faire aux parents des élèves qui viennent inopinément à l'école pour diverses raisons (question de scolarité, signalement d'une absence, besoin de prendre des nouvelles...).

Pourriez-vous nous parler de la gestion de ces visites inopinées, ainsi que les incidences que cela peut porter sur l'avancement de votre programme journalier ? Avec des exemples précis. Devant certaines situations, vous utilisez votre expérience personnelle ou professionnelle de début ou de fin de carrière pour résoudre tel ou tel problème. Pouvez-vous nous parler de vos rapports (de confiance ou parfois conflictuels) avec des parents d'élèves et avec votre hiérarchie ?

2^{EME} THÈME : CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ D'ENSEIGNANT DU PRIMAIRE

Vous êtes instituteur, vous avez des manières de faire propres à votre métier. On dit que vous avez des gestes professionnels, ceux que vous partagez avec les collègues qui ont la même histoire, les mêmes valeurs que vous. Vous avez par exemple des façons de faire pour des enfants qui ont telle difficulté, ou qui ont telle ou telle caractéristique... **Ce sont ces manières de faire qui vous distinguent des autres professions, qui vous donnent une identité.**

- ❖ Pouvez-vous nous parler de ce que vous faites pour accompagner les enfants en difficulté (problème de compréhension du français par exemple, ou en situation de handicap - ou des enfants n'ayant pas à manger à l'école) ?

En donnant des cours aux élèves, vous avez une identité professionnelle qui se construit. Comme dit le proverbe, c'est en forgeant qu'on devient forgeron : vous vous construisez en même temps comme éducateur. Mais, il arrive que cela ne se déroule pas toujours dans les conditions idéales. Pour ce faire, vous êtes amené à lutter contre tous les obstacles qui se présentent sur votre chemin.

Pour vous construire vous-même dans votre travail, il peut y avoir : (a) des choses qui vous freinent, lesquelles ? (b) des choses que vous aimeriez faire mais que vous n'arrivez pas à faire, ou que vous n'osez pas faire. Lesquelles ? Pourriez-vous nous en parler ?

Dans votre travail, il y a des situations qui vous obligent à donner votre point de vue, à trancher certaines questions. A partir de là, vous renforcez votre identité d'enseignant, avec vos collègues. Vous construisez à travers vos décisions au jour le jour un point de vue fort, celui qui vous appartient. Ainsi, vous arrivez à reconnaître ce qui est **important pour vous** et donc, à renforcer votre identité professionnelle. Vous résistez parce que, vous estimatez (vous savez) que « c'est comme cela qu'on doit faire ».

Par conséquent, pouvez-vous nous parler de ces situations concrètes où vous avez dû trancher, non pas simplement en mobilisant des savoirs, mais en tranchant au nom de ce qui fait valeur pour vous.

- Par rapport à la pression des encadreurs : parlez-en !
- Par rapport à la pression des parents d'élèves : parlez-en !
- Par rapport à la pression de l'inspecteur : parlez-en !
- Par rapport à la pression de la direction de l'enseignement catholique : parlez-en !
- aux difficultés liées à la compréhension des leçons, face à la maladie de certains élèves,

Peut-être, existe-t-il d'autres situations où vous n'avez pas pu trancher comme vous le vouliez, parce que quelqu'un est intervenu. Vous avez peut-être agi dans un certain sens, mais vous n'étiez pas tout à fait d'accord ? Au moins, vous savez qu'un enseignant professionnel doit penser ceci ou cela, ou doit défendre tel éthique, telle valeur..., des valeurs qui font votre identité. Qu'en est-il ?

Il peut y avoir des situations embarrassantes qui vous mettent devant votre conscience.

Par rapport à la tricherie : un parent d'élève qui vient vous dire : « je ne veux pas que mon enfant ait en-dessous de la moyenne ? » ou d'autres situations de tentative de corruption telle que l'admission d'un élève dans votre établissement alors qu'il ne remplit pas forcément vos critères de recrutement ? Avez-vous eu connaissance de situations de ce genre-là ?

Parlez-nous de ce qui guide ou oriente vos choix, ce qui a de la valeur, ce qui est important pour vous dans vos différentes prises de décision :

- face à l'échec d'un enfant ?

- face à un élève handicapé mental ou visuel : qu'est-ce que l'on fait avec un tel enfant ? Racontez-nous par exemple une scène d'une journée où vous négociez avec cet enfant.
- face à un élève « brillant » et qui est malade le jour des compositions : lui redonnerez-vous une chance ? Est-ce juste de lui redonner une chance ? Et par rapport aux autres ?
- face à un très bon élève dont les parents n'arrivent pas à honorer la scolarité, que faire ?
- devant une situation où vous étiez obligé de céder, parce que celle-ci comportait un risque pour vous ?

Des obstacles professionnels, dans l'effort pour instruire les enfants (didactique), sont des points d'appui précieux pour comprendre et expliquer la construction de votre identité professionnelle. Vos expériences et vos souvenirs d'élèves, vos petites expériences...

Parlez-nous donc :

- de vos prises de décision « à chaud/ à froid » quand des difficultés se présentent en période de composition.
- des situations où vous devez distinguer les savoirs de l'institution scolaire (ce qu'on appelle le prescrit, ce qui est attendu par la hiérarchie) et ce qui se passe réellement dans la classe (ce qu'on appelle les faits didactiques). Quand vous constatez que ça ne colle pas, qu'il faut faire autrement et non pas obéir à la lettre, comment ça se passe ? Quelles sont vos marges d'autorisation, d'autonomie, de tolérance... et quand est-ce que cela devient conflictuel ?
- des situations où vous êtes inquiet, vous craignez de ne pas arriver à tout faire - ou vous avez peur de perdre le contrôle de la situation.
- des situations d'imprévus : événements, surprises, etc. Racontez.

3^{EME} THÈME : LE DEVENIR DE CE SAVOIR D'EXPÉRIENCE

A l'avenir, votre savoir d'expérience devrait devenir comme une « science des enseignants » basée sur la réalité du travail des enseignants – car les professionnels sont les mieux placés pour savoir ce qu'il faut faire. C'est ainsi que la science des enseignants pourra entrer en dialogue avec les savoirs de l'institution, pour faire évoluer le Projet de l'enseignement privé catholique en général et celui de Kaya en particulier.

- ❖ Parlez-nous (présentez) objectivement de votre travail et essayez de nous dire s'il y a déjà eu des tentatives de faire évoluer les choses auprès de votre hiérarchie.

- ❖ Autrement dit, dites-nous **ce qui est selon vous** la réalité sur votre travail d'enseignant catholique et **dites-nous quelles sont vos** suggestions pour contribuer à faire évoluer la pratique actuelle.
- ❖ Comment voyez-vous l'avenir de ce savoir d'expérience ? En tant que savoir, sert-il juste à se débrouiller ou bien est-ce que ça peut aussi servir aux collègues ? Dans ce cas, est-ce qu'on peut afficher les savoirs de l'expérience comme une forme de science de l'enseignant ?
- ❖ Dans les situations concrètes que vous avez déjà rencontrées, pourriez-vous nous parler de :
 - la gestion du programme scolaire, de ce que disent vos encadrants. Vous exécutez les ordres, sans pourtant avoir l'impression d'appliquer comme des robots des prescriptions dictées à l'avance, des normes toutes tracées...

Exemple : comment prendre en charge une classe composée d'élèves tous différents ? Comment s'occuper en même temps de la classe et d'un élève malade ? Ou bien comment gérer une situation douloureuse des parents dont l'enfant ne réussit pas à l'école ?

4^{EME} THÈME : LE CONTEXTE ET L'ENVIRONNEMENT DE L'ÉCOLE

A priori, on peut dire qu'une école n'égale pas une école, les contextes et les milieux étant différents. Par exemple, une école en zone rurale n'est pas la même chose qu'une école située au centre-ville.

- ❖ Pouvez-vous nous parler de :
 - la place de l'école dans le village tout en prenant le soin de nous montrer les personnes avec lesquelles l'école se trouve en lien, le public ainsi que les caractéristiques de l'école.
- ❖ Pouvez-vous nous dire **avec qui vous travaillez** au quotidien (**avec des exemples**) ?
 - vos rapports avec le pouvoir local ;
 - vos rapports avec les familles des élèves ;
- ❖ Pourriez-vous nous parler aussi :
 - du recrutement de vos élèves : (Est-ce un recrutement par sélection ? Ouvert à tous les enfants ?).
 - des familles qui envoient leurs enfants dans votre école ?
 - des conditions dans lesquelles les enfants viennent à l'école ? Distance, moyens de déplacement, nourriture, matériel scolaire, vêtement ... ?
 - des statistiques (succès au CEP, passages dans les classes supérieures) ?

- des enfants qui sont inscrits dans votre école (comparaison par rapport au secteur public) ?
- les choix des parents d'élèves : ce qui les incitent à demander l'école catholique.

5^{EME} THÈME : APPRÉCIATION PERSONNELLE : INTERÊTS ET CONTRAINTES DU MÉTIER

Pourriez-vous nous parler :

- de vos conditions de travail (horaires, rythmes, fourchette de rémunération...) ;
- de vos conditions de vie : éloignement du domicile, nombre de personnes à charge, ... ;
- de vos principales satisfactions par rapport à votre métier ;
- de ce qui vous motive dans ce métier ; et ce qui vous fait souci ;
- des contraintes liées à votre métier.

Pour conclure :

Comment imaginez-vous le métier d'enseignant privé catholique dans 10 ans ?

Quels conseils pourriez-vous donner pour améliorer le métier de l'enseignant catholique et provoquer un changement dans l'institution ?

III-ENQUÊTES COMPLEMENTAIRES

GUIDE D'ENTRETIEN (2)

I-L 'identité professionnelle

1-L'identité est un terme ambivalent. C'est ce que j'ai de même par rapport à ceux qui ont le même métier que moi ; mais c'est en même temps le différent, parce que c'est mon identité. C'est ce qui me différencie des autres.

- Comment définissez-vous un enseignant catholique ? En quoi le reconnaît-on ?
- Qu'avez-vous de communs (semblables) avec les autres enseignants (du secteur public) ? Et qu'est-ce qui vous distingue (singularité) des autres (enseignants du public) ? Pourquoi ?
- Vos différentes expériences vous ont progressivement conduit à construire une identité personnelle et dans le travail.

Qu'est-ce qui vous guide dans votre travail ?

- Parlez-nous des relations que vous formez avec les autres ? (Sentiment d'appartenance à un groupe particulier, solidaire).
- Y a-t-il des activités scolaires ou parascolaires qui vous permettent de renforcer votre relation avec les collègues ?

2-L'identité professionnelle, c'est votre point de vue ; c'est cela qui vous donne la force dans le travail. Nonobstant les difficultés liées à votre travail, vous arrivez malgré tout à la fin. Ce que vous faites va bien au-delà d'un simple emploi ; c'est même plus qu'un métier. On pourrait même dire que c'est une (votre) raison de vivre. Et c'est cela qui vous donne une énergie phénoménale pour y faire face ?

- En dépit des difficultés, vous tenez malgré tout. Comment faites-vous ? Quels moyens prenez-vous pour ne pas abdiquer ? Parlez-nous de vos raisons d'être dans l'enseignement.
- Qu'est-ce qui fait que vous vous engagiez à fond dans votre travail ? Pour qui le faites-vous ?
- Quelle image avez-vous de vous-même et comment définissez-vous quand vous travaillez : un fonctionnaire ? un éducateur ?
- Comment comprenez-vous de ce que les autres attendent de vous ?
-vos responsables directs (l'institution, directeur...)

- les parents d'élèves.
- vos élèves eux-mêmes.
- la communauté du village.
- Que font-ils pour vous aider, pour vous accompagner dans votre travail ?
- Pouvez-vous illustrer vos réponses en me donnant des exemples concrets ?
- Y a-t-il des limites dans votre engagement au travail ? Que pouvez-vous vous permettre de faire et que ne pouvez-vous pas vous permettre de faire dans votre travail ?

II-Sureffectifs, pénurie, pression hiérarchie

Confrontés à la pénurie, aux effectifs pléthoriques, à la pression de la hiérarchie..., vous vivez d'une manière qui n'est pas celle d'un fonctionnaire habituel ?

- Pouvez-vous nous dire quelque chose concernant ce sujet ?
- Dans nos entretiens, vous dites que c'est lourd d'avoir un effectif pléthorique dans sa classe ; que c'est une grosse charge. Mais néanmoins, on vous voit d'abord assumer.

Comment justifiez-vous (expliquez-vous) cela ?

III-Visites des parents d'élèves

En Afrique, les parents d'élèves vous confient leurs enfants pour les instruire mais aussi pour les éduquer. Du coup, quand les parents viennent à l'école, c'est bien plus que de savoir la note de son enfant. C'est d'abord une présence qui crée une synergie entre vous. Ce n'est pas une intrusion dans un programme, bien que vous ayez la contrainte du programme.

- Qu'est-ce qui explique que vous donnez souvent la priorité au parent d'élève ? Comment justifiez-vous ce choix ?

L'école est loin d'être une « école-institution ». Elle est un lieu communautaire ; elle appartient à la communauté et les parents s'y intéressent aussi.

- Quelle réalité faites-vous de l'école d'Afrique en général et celle au Burkina Faso en particulier ? Quelle place occupe l'école et quel est votre rôle ? Quelle est la place (sa mission) de l'adulte dans l'éducation des enfants ?

Cécile

1-Histoire du pull :

Dans notre précédent entretien, vous nous racontiez l'histoire de ce garçon venu à l'école avec un pull sale. Vous lui avez intimé l'ordre de le laver et de vous le ramener le lendemain pour vous rassurer. Ce qui fut fait. En plus, la mère de cet enfant vous a téléphoné pour vous remercier de ce que vous avez fait à son enfant.

- Pouvez-vous nous dire quel est ce soucis-là qui vous pousse à vous soucier de la propreté vestimentaire de vos élèves ? Jusqu'où vous sentez-vous responsable du bien-être de cet enfant ? Est-ce que cela ne dépasse pas vos fonctions « d'institutrice » ?
- Au milieu de vos élèves, comment vous vous représentez ? Une simple institutrice ? Une éducatrice ? Les deux à la fois ? Pourquoi ?
- Votre préoccupation d'autrui est-elle motivée par des valeurs de la tradition ou de votre religion ? L'esprit communautaire ? Lesquelles ?

2-Vous employez constamment certains mots ou expressions dans notre entretien. Pour vous : Qu'est-ce qu'un parent d'élève pour vous ?

- Quel sens revêt votre travail pour vous ? (Un gagne-pain ? un service ?)
- Comment comprenez-vous le temps du travail ?
- Comment comprenez-vous ce qu'est l'école ? Que doit être l'école selon vous ?

3-Vous avez déjà un impératif de double journée, parce que vous devez aussi vous occuper de votre famille, d'où le travail souvent tard la nuit.

- Qu'est-ce que travailler signifie pour vous ?
- Qu'est-ce que ça veut dire l'équipe enseignante ?
- Comment vivez-vous le fait que tous les matins vous devez présenter votre cahier de préparation à votre directeur ? (Une humiliation ? Une reconnaissance ? Une charge ?)
- Ce passage obligé devant le directeur, est-ce un moment pour vous de justifier votre existence ? Votre raison d'être ?
- Qu'est-ce qui vous oblige dans l'intimité de votre vie à préparer tous les soirs le cours à dispenser ? Pourquoi ne rusez-vous pas ? (Une question d'honneur ? Autre chose ?)

4-De temps en temps, vous évoquez les difficultés liées à votre travail, mais en même temps, il vous arrive de dire la joie que cela vous procure.

- Quelles sont vos difficultés et vos sources de satisfaction ?

Pierre

1-Dans notre entretien, on voit que vous essayez de résister au programme, c'est-à-dire que vous ne l'appliquez pas à la lettre, mais vous essayez de l'adapter au risque de vous attirer les regards de votre hiérarchie ou des encadreurs de zone. Vous savez ce qu'il faut enseigner parce que vous êtes suffisamment confiant en vous-même pour évaluer le savoir. Vous savez ce que vous devez apporter à vos élèves ; l'ordre dans lequel vous devez le faire et le moment auquel vous devez le faire. Cela veut dire que vous jugez, que vous êtes pilote, que vous êtes aux commandes de la classe. Vous ne vous contentez pas de conduire le « taxi », mais dessinez vous-même le trajet.

- Alors, comment comprenez-vous la notion de programme scolaire ?
- Comment arrivez-vous à reformuler le programme officiel ? (Donnez des exemples en vous appuyant sur des contraintes que vous rencontriez et les initiatives que vous preniez)

2- « Face à certaines situations, je dois changer de stratégies » dites-vous ? Cela veut dire que vous savez où vous allez, qui vous êtes et comment vous devez faire.

- Comment interprétez-vous l'école d'aujourd'hui avec le point de vue de la tradition sur l'éducation ?

3-Vous évoquez aussi les cas des enfants qui n'ont pas à manger, qui n'ont pas de fournitures scolaires ou qui n'arrivent pas à payer leur scolarité. Et vous dites que vous leur venez en aide en leur avançant de l'argent.

- D'où vient votre générosité quand on sait que vous avez très peu d'argent et que vous avez aussi vos propres charges familiales ?

Laetitia

1-Vous êtes venue à l'école, alors que vous rentrez de l'hôpital où vous avez séjourné pour des maux de dent. Et aussitôt, à peine rentrée chez vous, vous vous rendez à l'école. Vous aurez

dû profiter en faire une pause. Mais non ! La maladie ne vous a pas empêché de vous rendre à l'école quelques heures après.

- Quelle représentation avez-vous de votre travail ?

2-En plus, constamment, vous devez faire face aux pénuries, mais vous n'abdiquez pas. Face à l'indisponibilité du terrain de sport, vous inventez une autre activité pour ne pas laisser les élèves oisifs. Quelle que soit la situation, vous essayez d'inventer quelque chose, même par imagination s'il faut :

- Comment expliquez-vous cette raison d'agir si puissante qui fait que le reste devient secondaire pour vous ?

IV. EMPLOIS DU TEMPS

CP1

HORAIRES	DUREE	LUNDI	MARDI	MERCREDI	VENDREDI	SAMEDI
7h30-7h40	10 mn	Morale	Ed. civique	Morale	Ed. civique	Morale
7h40-8h10	30 mn	Langage	Langage	Langage	Langage	Langage
8h10-8h40	30 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture
8h40-8h55	15 mn	Ecriture	Ecriture	Ecriture	Ecriture	Ecriture
8h55-9h15	20 mn	Exerc. Sensor.	Exerc. Sensor.	Exerc. Sensor.	Exerc. Sensor.	Exerc. Sensor.
9h15-9h45	30 mn	Calcul	Calcul	Calcul	Calcul	Calcul
9h45-10h00	20 mn	Récitation	Orthographe	Récitation	Copie	Dessin
10h00-10h30		RECREATION				
10h30-11h00	30 mn	Langage	Langage	Langage	Langage	
11h00-11h30	30 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	
11h30-11h40	10 mn	Ecriture	Ecriture	Ecriture	Ecriture	
11h40-12h00	20 mn	Chant	Copie	Dessin	Orthographe	
		INTER-CLASSE				
15h00-15h25	25 mn	Langage	Langage	Langage	Langage	
15h25-15h55	30 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	
15h55-16h15	20 mn	Calcul	Calcul	Calcul	Calcul	
16h15-16h25	10 mn	Activ. Physq Educ.	Chant	Activ. Physq Educ.	APP	
16h25-17h00	35 mn		APP			

CP2

HORAIRES	DUREE	LUNDI	MARDI	MERCREDI	VENDREDI	SAMEDI
7h30-7h40	10 mn	Morale	APE	Morale	APE	Morale
7h40-8h15	35 mn	APP		APP		Lecture
8h15-8h45	30 mn	Langage	Langage	Langage	Langage	Langage
8h45-9h15	30 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture
9h15-9h30	15 mn	Ecriture	Ecriture	Ecriture	Ecriture	Ecriture
9h30-10h00	30 mn	Calcul	Calcul	Calcul	Calcul	Calcul
10h00-10h30	30 mn	RECREATION				
10h30-10h50	20 mn	Exerc. D'obs.	Exerc. D'obs.	Exerc. D'obs.	Exerc. D'obs.	Exerc. D'obs.
10h50-11h20	30 mn	Langage	Langage	Langage	Langage	Langage
11h20-11h30	10 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Orthographe
11h30-11h50	20 mn					
11h50-12h00	10 mn	Ecriture	Ecriture	Ecriture	Ecriture	
INTER-CLASSE						
15h00-15h25	25 mn	Langage	Langage	Langage	Langage	
15h25-15h55	30 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	
15h55-16h15	20 mn	Calcul	Calcul	Calcul	Calcul	
16h15-16h25	10 mn	Copie	Orthographe	Copie	Orthographe	
16h25-16h45	20 mn	Dessin	Ed. civique	Dessin	Ed. civique	
16h45-17h00	15 mn	Chant	Récitation	Chant	Récitation	

CE1

HORAIRES	DUREE	LUNDI	MARDI	MERCREDI	VENDREDI	SAMEDI
7h30-7h45	15 mn	APP	Anim. Sportv.	APP	Anim. Sportv.	APP
7h45-8h15	30 mn					
8h15-8h30	15 mn	Morale	Ed. civique	Morale	Ed. civique	Lecture
8h30-8h45	15 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	
8h45-9h00	15 mn				Ecriture	
9h00-9h30	30 mn	Vocabulaire	Expres. Orale	Vocabulaire	Expres. Orale	Expres. Écrite
9h30-10h00	30 mn	Grammaire	Orthographe	Dictée Prép.	Conjugaison	Dictée de contr.
10h00-10h30	30 mn	RECREATION				
10h30-11h15	45 mn	Arithmétique	Syst. Métrique		Géométrie	Calcul (révision)
11h15-11h30	15 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Chant
11h30-11h45	15 mn					
11h45-12h00	15 mn	Chant	Récitation		Récitation	
INTER-CLASSE						
15h00-15h30	30 mn	Exerc. D'obs.	Géographie	Exerc. D'obs.	Géographie	
15h30-16h00	30 mn	Prépa. Dictée	Conjugaison	Expres. Écrite	Grammaire	
16h00-16h30	30 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	
16h30-17h00	30 mn	Dessin	Histoire	Dessin	Orthographe	

CE2

HORAIRES	DUREE	LUNDI	MARDI	MERCREDI	VENDREDI	SAMEDI
7h30-7h45	15 mn	APP	Anim. Sport.	APP	Anim. Sport.	APP
7h45-8h15	30 mn					Lecture
8h15-8h30	15 mn	Morale	Ed. civique	Morale	Ed. civique	
8h30-8h45	15 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Ecriture
8h45-9h00	15 mn					
9h00-9h30	30 mn	Vocabulaire	Expres. Orale	Vocabulaire	Expres. Orale	Expres. Écrite
9h30-10h00	30 mn	Grammaire	Orthographe	Dict. prépa.	Conjugaison	Dict. de cont.
10h00-10h30	30 mn	RECREATION				
10h30-11h15	45 mn	Arithmétique	Syst. Métrique	Arithmétique	Géométrie	Calcul
11h15-11h30	15 mn	Lecture	Grammaire	Lecture	Lecture	Chant
11h30-11h45	15 mn					
11h45-12h00	15 mn	Chant	Récitation	Ecriture	Récitation	
INTER-CLASSE						
15h00-15h30	30 mn	Exerc. D'obs.	Géographie	Exerc. D'obs.	Géographie	
15h30-16h00	30 mn	Prépa. Dictée	Conjugaison	Expres. Écrite	Grammaire	
16h00-16h30	30 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	
16h30-17h00	30 mn	Dessin	Histoire	Dessin	Orthographe	

CM1

HORAIRES	DUREE	LUNDI	MARDI	MERCREDI	VENDREDI	SAMEDI
7h30-7h45	15 mn	Anim. Sport.	Morale	Anim. Sport.	APP	Ed. civique
7h45-8h15	30 mn		Grammaire			Lecture
8h15-9h00	45 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Etude de texte
9h00-9h30	30 mn	Vocabulaire	Elocution	Vocabulaire	Grammaire	Cpte rendu rédaction
9h30-10h00	30 mn	Orthographe	Chant	Rédaction	Conjugaison	Dict. de contr.
10h00-10h30	30 mn	RECREATION				
10h30-11h30	1 h	Arithmétique	Syst. Métrique	Arithmétique	Géométrie	Calcul (révision)
11h30-12h00	30 mn	Prépa. Dictée	Conjugaison	Contr. Dict. prép.	TP sciences	
12h00-15h00	INTER-CLASSE					
15h00-15h30	30 mn	Sciences	Histoire	Sciences	Géographie	
15h30-16h00	30 mn		Ecriture		Chant	
16h00-16h30	30 mn	Géographie	Dessin	Ecriture	Histoire	
16h30-17h00	30 mn	APP	Récitation	Orthographe	Récitation	

CM2

HORAIRES	DUREE	LUNDI	MARDI	MERCREDI	VENDREDI	SAMEDI
7h30-7h45	15 mn	Morale	Ed. civique	Morale	Ed. civique	APP
7h45-8h15	30 mn	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Dict. de contr.
8h15-8h30	15 mn					Etude de texte
8h30-9h00	30 mn	Vocabulaire	Elocution	Vocabulaire	Grammaire	
9h00-9h30	30 mn	Orthographe	Grammaire	Cont. Dict. prép.	Conjugaison	Cpte rendu rédaction
9h30-10h00	30 mn	Prépa. Dictée	Géographie	Rédaction	Histoire	
10h00-10h30	30 mn	RECREATION				
10h30-11h30	1 h	Arithmétique	Syst. Métrique	Arithmétique	Géométrie	Calcul (révision)
11h30-12h00	30 mn	Ecriture	TP sciences	Dessin	TP sciences	
12h00-15h00		INTER-CLASSE				
15h00-15h30	30 mn	Sciences	Histoire	Sciences	Géographie	
15h30-16h00	30 mn		Conjugaison		Orthographe	
16h00-16h15	15 mn	Anim. Sport.	Récitation	Récitation	Récitation	
16h15-17h00	45 mn		APP	APP	Anim. Sport.	

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE.....	6
INTRODUCTION GÉNÉRALE	7
PREMIÈRE PARTIE	10
APPROCHE CONTEXTUELLE DE LA RECHERCHE.....	10
PRÉSENTATION DE LA PREMIERE PARTIE	11
CHAPITRE I	12
PRÉSENTATION ET ANALYSE DU SYSTÈME ÉDUCATIF AU BURKINA FASO	12
INTRODUCTION AU PREMIER CHAPITRE.....	12
1. Brève présentation de la structure et de l'organisation du système éducatif au Burkina Faso.....	13
1.1. <i>Le système formel</i>	13
1.1.1. L'enseignement de base	13
1.1.2. L'enseignement secondaire	14
1.1.3. L'enseignement supérieur	14
1.2. <i>Le système non formel</i>	15
2. L'offre et les infrastructures éducatives.....	16
2.1. <i>L'offre éducative</i>	16
2.2. <i>Les infrastructures éducatives</i>	21
2.3. <i>Le personnel enseignant et les encadrants</i>	22
2.4. <i>Sur le plan pédagogique</i>	24
2.5. <i>Des facteurs économiques et socioculturels</i>	26
3. Les réformes du système éducatif.....	27

3.1. <i>La réforme de 1962-1974</i>	27
3.2. <i>La réforme de 1979-1984</i>	28
3.3. <i>La réforme proposée par la Banque Mondiale ou le projet Education III</i>	29
3.4. <i>La réforme de 1996</i>	30
4. La nouvelle donne du métier d'enseignant dans le contexte actuel au Burkina Faso	30
4.1. <i>L'enseignement : un métier complexe</i>	31
4.2. <i>Un métier en tension et en crise dans un pays en développement</i>	32
5. Le statut social des enseignants publics et privés du primaire au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui ?	34
5.1. <i>Un condensé des contradictions du système éducatif</i>	34
5.2. <i>Une considération et un statut social dévalorisés</i>	35
6. L'appel à la rescoussse et les raisons du retour de l'Église.....	37
6.1. <i>Bref historique de l'enseignement privé catholique du Burkina Faso</i>	37
6.2. <i>La crise et l'appel au retour</i>	38
7. Les défis de l'éducation au Burkina Faso	40
7.1. <i>Défi de la qualité de l'enseignement</i>	40
7.2. <i>Défi de l'accroissement du taux de scolarisation</i>	42
CONCLUSION DU PREMIER CHAPITRE.....	44
CHAPITRE II.....	45
L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ CATHOLIQUE DE KAYA AU BURKINA FASO	45
INTRODUCTION AU DEUXIEME CHAPITRE.....	45
1. Contexte général de l'enseignement dans la Région du Centre-Nord de Kaya.	46
1.1. <i>La Région du Centre-Nord : brève présentation</i>	46
1.1.1. Situation géographique.....	46
1.1.2. Population de la Région du Centre-Nord	49
1.1.3. Langues, ethnies et religions	50
1.2. <i>Présentation de l'offre éducative dans le Centre-Nord</i>	50
1.2.1. Le préscolaire	51

1.2.2. Le secteur primaire.....	52
2. L'enseignement du privé catholique de Kaya dans le Centre-Nord.....	54
2.1. <i>Présentation de l'enseignement catholique de Kaya</i>	55
2.2. <i>Présentation des trois terrains de l'étude</i>	58
2.2.1. L'école Saint Charles Lwanga de Bokin.....	58
2.2.2. L'école Notre-Dame de Kaya	60
2.2.3. L'école Caroline de Korsimoro.....	62
2.3. <i>Caractéristiques de ces trois écoles</i>	63
L'école Saint Charles Lwanga	64
L'école Notre-Dame.....	65
L'école Caroline de Korsimoro.....	67
CONCLUSION DU DEUXIÈME CHAPITRE	69
DEUXIÈME PARTIE	74
CADRE THÉORIQUE ET ÉLABORATION DE LA PROBLÉMATIQUE	74
PRÉSENTATION DE LA DEUXIÈME PARTIE.....	75
CHAPITRE III	76
QUESTION DE DÉPART ET ANCORAGE ÉPISTEMOLOGIQUE DE L'OBJET DE LA RECHERCHE.....	76
INTRODUCTION AU TROISIÈME CHAPITRE	76
1. Question de recherche.....	77
1.1. <i>A la source du questionnement, notre expérience professionnelle et estudiantine</i>	77
1.2. <i>Question principale</i>	78
1.3. <i>Questions secondaires.....</i>	81
1.3.1. Question secondaire n°1	81
1.3.2. Question secondaire n°2	81
1.3.3. Question secondaire n°3	82
2. Objectifs de recherche	82

2.1. Objectif général	83
2.2. Objectifs spécifiques.....	83
2.2.1. Objectif spécifique n°1	83
2.2.2. Objectif spécifique n°2.....	84
2.2.3. Objectif spécifique n°3.....	84
3. Champs disciplinaires de la recherche	84
3.1. <i>L'apport de la démarche ergologique</i>	84
3.1.1. L'ergologie : un terrain d'analyse de l'activité humaine	84
3.1.2. La démarche ergologique : qu'est-ce que c'est ?	85
3.1.3. Des précisions conceptuelles à propos de l'approche ergologique	88
3.1.3.1. <i>Le concept de normes</i>	88
3.1.3.2. <i>La notion de point de vue.....</i>	90
3.1.3.3. <i>Le concept de valeur.....</i>	91
3.1.3.4. <i>L'éénigme du concept de travail</i>	93
3.1.4. Justification de la démarche ergologique	94
3.1.5. Comprendre le schéma tripartite de l'enquête ergologique	95
3.1.5.1. <i>Le repérage</i>	95
3.1.5.2. <i>L'ancrage.....</i>	95
3.1.5.3. <i>L'analyse des écarts productifs : l'arbitrage</i>	96
CONCLUSION DU TROISIÈME CHAPITRE	97
CHAPITRE IV	98
APPORTS DES ÉTUDES SUR LA NOTION DE SAVOIRS D'EXPÉRIENCE ET DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	98
INTRODUCTION AU QUATRIÈME CHAPITRE	98
1. Fondements épistémologiques de la notion de savoirs d'expérience	102
1.1. <i>Définition étymologique.....</i>	102
1.1.1. Nature, objets et sources du savoir d'expérience	103
1.1.2. Deux grandes tendances pour désigner les savoirs d'expérience.....	104
1.1.3. L'utilité du savoir d'expérience	105
1.1.4. Le savoir d'expérience a une dimension sociale.....	106

1.2. Savoir et expérience : entre complémentarités et antagonismes.....	106
1.2.1. La notion de savoir.....	106
1.2.1.1. Savoir ou savoirs : quelles distinctions ?	106
1.2.1.2. Le savoir comme ressource.....	107
1.2.1.3. Aux frontières entre savoirs et connaissances.....	108
1.2.2. Qu'est-ce que l'expérience ?.....	110
1.2.2.1. L'expérience : une notion polysémique	110
1.2.2.2. L'expérience, comme 'une trame historique'	110
1.2.2.3. L'expérience comme support de développement des compétences	111
1.3. Vers une définition du « savoir d'expérience » ?	112
1.3.1. Savoir d'expérience et savoir théorique	112
1.3.2. Savoir d'expérience comme savoir enseignant	113
1.3.3. Le savoir d'expérience comme expérience humaine	114
1.3.4. Le savoir d'expérience comme un « savoir-agir professionnel ».....	115
1.3.5. Le savoir d'expérience comme 'savoir-dans-l'action'	116
1.3.6. Savoir d'expérience comme 'apprentissage transformateur'	117
1.4. Le savoir d'expérience, ses acceptations et ses implications.....	117
1.4.1. Savoir d'expérience et activité (ou pratique)	117
1.4.2. Savoir d'expérience et recherche-action	119
2. La notion d'identité professionnelle	120
2.1. L'identité est une notion floue.....	120
2.1.1. Comment appréhender la notion d'identité ?	120
2.1.2. Sens commun de l'identité	121
2.1.3. La notion d'identité dans les sciences sociales	121
2.1.4. L'identité comme 'processus d'engagement'	122
2.2. L'identité professionnelle : qu'est-ce que c'est ?.....	123
2.2.1. Nature de l'identité professionnelle	123
2.2.1.1. L'identité professionnelle est singulière, historique et subjective.....	123
2.2.1.2. Facteurs de l'identité professionnelle.....	124
2.2.1.3. Autres instances intervenant dans la construction de l'identité (professionnelle et personnelle).....	125
2.2.1.4. Les modèles et les contre-modèles.....	126
2.2.1.5. Identité professionnelle et représentations	126

2.2.2. Le processus de construction de l'identité professionnelle	127
2.2.2.1. <i>L'identité se construit avec les interactions sociales</i>	128
2.2.2.2. <i>L'identité professionnelle : une construction de la nature humaine</i>	129
2.2.2.3. <i>La place du travail dans la définition de soi</i>	131
2.2.2.4. <i>Identité professionnelle et conditions de travail</i>	132
CONCLUSION DU QUATRIÈME CHAPITRE	136
CHAPITRE V	140
ANALYSE CONCEPTUELLE ET PROBLÉMATISATION DE LA RECHERCHE	
.....	140
INTRODUCTION AU CINQUIÈME CHAPITRE.....	140
1. Clarification des concepts appliqués à notre terrain d'enquête	141
1.1. <i>Savoir d'expérience et pratique enseignante</i>	141
1.1.1. Dimensions de la pratique enseignante	141
1.1.2. Savoir d'expérience et savoir enseignant	143
1.1.3. Les composantes du savoir d'expérience chez les enseignants.....	145
1.1.4. Savoir d'expérience et situation d'enseignement.....	146
2. L'identité professionnelle des enseignants	149
2.1. <i>Ce que recouvre l'identité professionnelle enseignante</i>	149
2.2. <i>L'enseignement, entre normes et valeurs</i>.....	150
2.3. <i>L'identité professionnelle des enseignants : une identité négociée</i>	151
2.4. <i>Processus de construction identitaire chez l'enseignant</i>.....	152
2.5. <i>Le rapport de l'enseignant au travail</i>.....	153
2.6. <i>L'enseignant et son rapport avec son collectif de travail</i>	154
2.7. <i>Enseignement et expérience</i>	155
3. Bilan de la clarification des concepts de savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle appliqués à notre terrain de recherche	155
3.1. <i>L'activité des enseignants burkinabè est un dilemme permanent</i>.....	156
3.2. <i>L'activité enseignante comme transgression</i>	157
4. La problématique de l'enseignement du privé catholique	158

4.1. <i>L'isolement géographique : source de démotivation</i>	159
4.2. <i>Des contraintes administratives</i>	160
4.3. <i>Les enseignants catholiques « prisonniers du temps »</i>	161
4.4. <i>Une situation financière difficile</i>	162
4.5. <i>L'inexistence d'infrastructures</i>	164
4.6. <i>Une tension entre la hiérarchie et le personnel enseignant</i>	166
4.7. <i>La performance scolaire : le « va-tout » de l'Enseignement catholique</i>	168
5. Hypothèses de notre recherche	174
5.1. <i>Hypothèse 1</i>	175
5.2. <i>Hypothèse 2</i>	175
5.3. <i>Hypothèse 3</i>	175
CONCLUSION DU CINQUIÈME CHAPITRE	180
 TROISIÈME PARTIE	186
CADRE PRATIQUE ET ANALYSE DE LA RECHERCHE	186
 PRÉSENTATION DE LA TROISIÈME PARTIE.....	187
 CHAPITRE VI	188
 EXPOSÉ DE LA MÉTHODOLOGIE ET DU PROTOCOLE DE LA RECHERCHE	188
 INTRODUCTION AU SIXIÈME CHAPITRE	188
 1. Description du terrain et du protocole de la recherche	189
1.1. <i>Explication du déroulement ou phases de l'enquête</i>	189
1.1.1. Première phase de l'enquête.....	190
1.1.2. Deuxième phase de l'enquête.....	191
1.1.3. La phase des entretiens.....	191
1.1.4. La phase de l'observation.....	192
1.1.5. L'itinéraire de rencontres	193
1.1.6. La sixième phase	193
2. <i>Explication du protocole de recueil de données</i>	193

2.1. Description du dispositif de la collecte de données et traitement des matériaux	
193	
2.1.1. Pourquoi un journal de bord ?	194
2.1.2. Les entretiens.....	195
2.1.3. Les entretiens complémentaires	197
3. Traitements des données.....	198
3.1. <i>Traitements des journaux de bord</i>	198
3.2. <i>La transcription/ traduction.....</i>	199
3.3. <i>La compilation informatisée des matériaux.....</i>	200
3.4. <i>Le traitement manuel des matériaux compilés</i>	202
4. Description de la population	205
CONCLUSION DU SIXIÈME CHAPITRE	209
CHAPITRE VII.....	210
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	210
INTRODUCTION AU SEPTIÈME CHAPITRE	210
1. Axe 1 : le travail de l'enseignant dans la réalité de l'école avec la communauté villageoise.....	211
1.1. <i>L'école burkinabè : une réalité locale avant tout, qui aide à comprendre l'activité des enseignants</i>	211
1.2. <i>L'enseignant, l'école et le village</i>	216
1.3. <i>L'école est vue comme une seconde famille pour les enseignants.....</i>	217
1.4. <i>Des stratégies et des décisions d'actions pour travailler en équipe.....</i>	220
1.4.1. La quinzaine critique	221
1.4.2. Les Groupes d'Animation Pédagogique (GAP).....	221
1.4.3. Le Plan d'Amélioration Individuel (PAI)	222
2. Axe 2 : L'impact de la vie scolaire sur le travail de l'enseignant.....	223
2.1. <i>Les frais de scolarité</i>	223
2.2. <i>La tenue scolaire</i>	224

3. Axe 3 : L'impact des rapports entretenus au travail avec la hiérarchie et les parents d'élèves.....	227
3.1. <i>Les relations avec la hiérarchie</i>	227
3.2. <i>Les relations avec les parents d'élèves</i>	229
4. Axe 4 : Les conditions de travail de l'enseignant	232
4.1. <i>Description d'une journée type de travail pour l'enseignant du privé catholique</i>	232
4.2. <i>Pénibilité du travail enseignant</i>	236
4.3. <i>L'expression d'un malaise chez les enseignants</i>	239
4.4. <i>La question des rémunérations</i>	242
4.5. <i>La question des sureffectifs</i>	246
4.6. <i>L'insuffisance des manuels scolaires</i>	248
4.7. <i>La discipline en classe</i>	250
CONCLUSION DU SEPTIÈME CHAPITRE.....	253
CHAPITRE VIII	255
ANALYSE DES SAVOIRS D'EXPÉRIENCE ET DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE À PARTIR DES DONNÉES RECUEILLIES	255
INTRODUCTION AU HUITIÈME CHAPITRE.....	255
1. Les visites quotidiennes des parents d'élèves : analyse et éléments d'interprétation.....	256
1.1. <i>Description du champ de contraintes au départ de l'action</i>	256
1.2. <i>Description et analyse d'une prise d'initiative</i>	257
1.3. <i>L'agir de l'enseignant dans le hic et nunc</i>	258
1.4. <i>Repérage d'indices de savoirs d'expérience et d'identité professionnelle</i>	260
2. Analyse et interprétation d'un deuxième exemple : l'histoire du pull	265
2.1. <i>Description du champ de contraintes (départ de l'action)</i>	265
2.2. <i>La phase de mise en cohérence</i>	266
2.3. <i>Ce que l'enseignante doit prendre en compte</i>	267
2.4. <i>Description et analyse d'une prise d'initiative</i>	268

2.4.1. Hypothèse 1 : l'enseignante a agi ainsi au nom de certaines valeurs qu'elle défend	268
2.4.2. Hypothèse 2 : l'enseignante a choisi cette solution pour prévenir toute exclusion.....	271
2.4.3. Hypothèse 3 : l'enseignante a agi au nom du pari de l'éducabilité.....	272
2.5. <i>Considérations sur les savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle</i>	273
2.5.1. Repérage de marqueurs de savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle	273
2.5.2. Conclusion 1 : un acte professionnel comme savoir d'expérience	274
2.5.3. Conclusion 2 : un savoir d'expérience comme leçon retenue d'un événement précédent	274
2.5.4. Conclusion 3 : Un savoir d'expérience qui permet de « tenir le coup »	275
3. Analyse d'un troisième exemple : la cantine « endogène ».....	276
3.1. <i>Description du champ des contraintes (départ de l'action)</i>	276
3.2. <i>Description et analyse de la prise d'initiative</i>	276
3.3. <i>Formulation d'hypothèses sur la cantine endogène</i>	278
3.3.1. Hypothèse 1 : une cantine scolaire pour serrer les rangs au nom de l'urgence qui s'impose	278
3.3.2. Hypothèse 2 : Il existe dans ce cas-ci une espèce d'osmose entre le quartier et l'école parce que les parents d'élèves sont partie prenante du travail de l'éducation pour prévenir toute forme de déscolarisation.	279
3.4. <i>Qu'apprend-on de cet exemple au sujet des savoirs d'expérience et au niveau du débat sur l'identité professionnelle ?</i>	280
3.4.1. La norme, une manière de faire « privilégiée ».....	280
3.4.2. Repérage de marqueurs de savoirs d'expérience et d'identité	282
4. L'analyse d'un quatrième exemple : la conduite et la gestion de la classe	284
4.1. <i>Description du champ des contraintes (départ de l'action)</i>	284
4.2. <i>Description et analyse de la prise d'initiative</i>	285
4.3. <i>Que nous apprend cet exemple au sujet des savoirs d'expériences et au niveau du débat sur l'identité professionnelle ?</i>	287
5. Gestion des élèves en situation de handicap (aveugles) : un cinquième exemple d'analyse.....	290

5.1. <i>Description du champ des contraintes (départ de l'action)</i>	290
5.2. <i>Description et analyse de la prise d'initiatives</i>	292
5.3. <i>Discussions et repérage des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle</i>	294
6. L'analyse d'un exemple concret : récit d'un élève en situation de handicap mental	296
6.1. <i>Description du champ de contraintes (départ de l'action) et de la prise d'initiative</i>	296
6.2. <i>La phase de mise en cohérence ou décorticage de la situation</i>	296
6.3. <i>Formulation d'hypothèses dans le récit du handicap mental</i>	297
6.3.1. Hypothèse 1 : l'enseignante a agi ainsi pour ne pas céder aux préjugés et résister au processus d'exclusion	297
6.3.2. Hypothèse 2 : elle a agi ainsi au nom de l'école qui doit être inclusive	298
6.4. <i>La situation de handicap : un débat de normes</i>	299
7. Synthèse de l'analyse sur les processus de construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle	300
CONCLUSION DU HUITIÈME CHAPITRE.....	307
CHAPITRE IX	309
DISCUSSION DES EXEMPLES ANALYSÉS SUR LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS DU PRIVÉ CATHOLIQUE AU BURKINA FASO	309
INTRODUCTION AU NEUVIÈME CHAPITRE.....	309
1. Le savoir d'expérience et la construction identitaire comme processus continu de renormalisation.....	310
2. Le processus de renormalisation chez les enseignants : travailler, c'est bien plus qu'obéir à des consignes.....	310
3. L'épreuve : une composante de la construction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle	313
3.1. <i>Analyse linguistique des mots et expressions repérés dans les discours des enseignants</i>	314

3.2. <i>L'épreuve et la capacité d'inventer de « stratégies opératoires ».....</i>	316
4. L'engagement et la construction des savoirs et de l'identité : une réalité inséparable	317
4.1. <i>Un engagement motivé.....</i>	317
4.2. <i>Un engagement qui façonne l'identité</i>	319
5. La construction des savoirs d'expérience et de l'identité passe par l'interprétation personnelle des règles (potentiellement jusqu'à la transgression).	
321	
5.1. <i>La transgression est quotidienne.....</i>	321
5.2. <i>Repérage de marqueurs de savoirs d'expérience et identitaires</i>	324
6. Le savoir d'expérience et l'identité professionnelle se construisent dans les efforts de représentation	330
6.1. <i>Le savoir d'expérience comme effort de représentation.....</i>	330
6.2. <i>Une identité professionnelle construite autour des valeurs partagées de l'institution</i>	333
7. Vérification des hypothèses	339
7.1. <i>Vérification de l'hypothèse 1</i>	339
7.2. <i>Vérification de l'hypothèse 2</i>	342
7.3. <i>Vérification de l'hypothèse 3</i>	345
CONCLUSION DU NEUVIÈME CHAPITRE	347
 CONCLUSION GÉNÉRALE	353
1. Les résultats de la recherche	353
1.1. <i>Apports des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle</i>	353
1.2. <i>Des savoirs au service de l'enseignement catholique ?.....</i>	355
1.3. <i>Des savoirs d'expérience au service des enseignants-débutants.....</i>	357
1.4. <i>Intégrer les savoirs d'expérience dans les programmes de formation des enseignants.....</i>	358
1.5. <i>Les savoirs d'expérience pourraient contribuer à guider les modalités de l'intervention des enseignants</i>	359

2. Intérêts pratiques de la recherche	360
2.1. <i>Sur le plan de la formation (didactique professionnelle).....</i>	<i>360</i>
2.2. <i>Sur le plan de la politique éducative</i>	<i>361</i>
2.3. <i>Sur le plan de l'encadrement pédagogique.....</i>	<i>361</i>
2.4. <i>Sur le plan de la recherche en éducation.....</i>	<i>362</i>
3. Difficultés et limites de l'étude	362
3.1. <i>Difficultés de l'étude</i>	<i>362</i>
3.2. <i>Limites de l'étude</i>	<i>363</i>
4. Les perspectives ou les actions à engager pour un changement	364
4.1. <i>Objectif du GRT</i>	<i>364</i>
4.2. <i>Phase de mise en pratique du GRT</i>	<i>365</i>
5. Propositions de quelques pistes de transformation.....	368
5.1. <i>Instituer des sessions de formation sur l'activité de travail</i>	<i>368</i>
5.2. <i>Perspective anthropologique.....</i>	<i>369</i>
RÉSUMÉ DE LA THÈSE.....	371
TABLEAU INDEX DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES DE LA THESE	373
LISTE DES TABLEAUX DE LA THESE.....	376
LISTE DES GRAPHIQUES DE LA THESE	377
LISTE DES CARTES DE LA THESE.....	377
LISTE DES SCHEMAS.....	377
ANNEXES	411
I. LETTRE EXPLICATIVE DE L'OBJET DE LA RECHERCHE AUX ENSEIGNANTS	412
II-GUIDE D'ENTRETIENS (1).....	419

III-ENQUÊTES COMPLEMENTAIRES	425
IV.EMPLOIS DU TEMPS.....	430
TABLE DES MATIERES.....	435