



La formation initiale des enseignants en contexte de réforme de l'enseignement fondamental : entre enjeux et défis

Innocent Ntwariⁱ et Josias Ndikumamasaboⁱⁱ

ⁱ et ⁱⁱ Centre de Recherche et d'Études en Lettres et Sciences Sociales

Reçu : 30 décembre 2023 / Accepté : 19 avril 2024 / Publié en ligne : 7 juillet 2024

Iga, ENS-Burundi, 2024

Résumé

En contexte de réforme de l'enseignement fondamental initiée en 2013 au Burundi, les formations continues sur des nouvelles pratiques, ont permis de mettre à jour les enseignants qui n'y ont pas été formés au cours de leur formation initiale. La présente étude a pour objet d'apprécier l'efficacité de la formation initiale et l'apport des formations continues et met en évidence les souhaits des enseignants pour améliorer les systèmes de formation initiale et continue des enseignants. L'enquête par questionnaire réalisée auprès de 105 enseignants de mathématiques au cycle 4 de l'École Fondamentale montre que les enseignants qui ne sont pas initialement formés dans l'enseignement supérieur, ne sont pas satisfaits des compétences construites en formation initiale. Ils proposent une formation dans l'enseignement supérieur qui touche aux aspects disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Pour que les formations continues soient efficaces, il faudrait une analyse préalable de leurs besoins, revoir les compétences des formateurs, les contenus des formations, leur durée.

Mots-clés : formation, réforme, pratiques d'enseignement

Initial teacher training in the context of basic education reform: between issues and challenges

Abstract

In the context of the reform of basic education initiated in Burundi in 2013, in-service training on new practices has helped to update teachers who were not trained in them during their initial training. The aim of this study is to assess the effectiveness of initial training and the contribution of in-service training, and to highlight teachers' wishes for improving the initial and in-service teacher training systems. The questionnaire survey of 105 teachers of mathematics in the 4th cycle at the basic school, shows that teachers who are not initially trained in

higher education are not satisfied with the skills built up in initial training. They propose training in higher education that touches on disciplinary, didactic and pedagogical aspects. For in-service training to be effective, a prior analysis of their needs is required, along with a review of trainers' skills, training content and duration.

Keywords: training, reform, teaching practices.

Introduction

Toute formation qui se réclame professionnalisante, qui articule la formation avec le monde du travail (Altet, 2000 ; Wittorski, 2008) doit proposer des contenus, viser des objectifs et les compétences à développer en lien avec le profil de sortie ou le métier pour lequel on forme. La formation initiale des enseignants doit être contextualisée en s'inscrivant dans la sphère politique et socio-économique du pays dans lequel elle est réalisée. C'est ainsi que dans le domaine de l'enseignement, même s'il existe des similitudes au niveau de la formation professionnelle des enseignants entre pays ou régions, des points de divergences ne manquent pas en ce qui concerne notamment les programmes, les contenus, la structure, la durée, les compétences visées, les voies et les stratégies de professionnalisation, etc. (Bourdoncle, 1991 ; Wittorski, 2015). Les politiques éducatives émanent donc du contexte propre à chaque pays.

Les compétences professionnelles à construire chez les futurs enseignants les outillent à affronter les exigences du métier d'enseignant et répondre à des besoins spécifiques des apprenants. Or, au Burundi, comme l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne, la question de la formation des enseignants est complexe, les compétences visées par les formations professionnelles enseignantes ne sont pas toujours explicites dans les différentes réformes qui se sont succédé au cours de l'histoire de l'enseignement burundais. La formation professionnelle des enseignants au Burundi est donc

une question qui suscite débats et controverses et elle est peu documentée (Unesco, 2012).

Les savoirs professionnels acquis au cours de la formation initiale outillent le futur enseignant à pouvoir s'adapter aux situations éducatives auxquelles il sera confronté une fois en situation de pratique professionnelle (Paquay, Marguerite, Charlier & Perrenoud, 2012). Le problème est que la formation professionnelle initiale, même en dehors du contexte de changement des programmes scolaires, ne peut pas tout prévoir en termes de besoins de pratiques aux futurs enseignants (Schwille, Dembélé & Schubert, 2007). Or, le monde de l'éducation étant en perpétuel mouvement imposé par le contexte mondial, régional et local, les enseignants doivent régulièrement développer de nouvelles compétences professionnelles enseignantes pour affronter le monde éducatif toujours en évolution (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010; Jorro, 2014) afin de faire face aux situations professionnelles rencontrées.

La formation initiale des enseignants ne peut pas tout prévoir puisque tout évolue. En contexte de réforme curriculaire, certaines pratiques enseignantes sont introduites alors que les enseignants n'y ont pas été formés. Une des pistes souvent exploitées est l'organisation des formations continues pour aider les enseignants à s'y adapter et leur donner de nouvelles directives. Mais, faudra-t-il que ces formations soient efficaces pour réduire l'écart entre les besoins ou les attentes et les acquis ou les compétences réellement développées au cours de ces formations continues. Notre recherche s'effectue dans un contexte de réforme de l'École fondamentale au Burundi, une réforme initiée à partir de l'année scolaire 2013-2014, une réforme de l'enseignement de base et du secondaire concernant notamment la structure et les contenus des enseignements (Loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire au Burundi). Or, les contenus des formations initiales pour les enseignants qui prestent au 4^{ème} cycle du fondamental et au cycle post-fondamental (formés dans l'enseignement supérieur) n'ont pas changé alors que la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental exige de nouvelles pratiques d'enseignement auxquelles les enseignants qui doivent les mettre en œuvre n'y sont pas formés au cours de leur formation initiale. Notre recherche s'intéresse aux enseignants de mathématiques au 4^{ème} cycle de l'enseignement fondamental burundais (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années) qui ont une diversité de profils de formation initiale, les uns ayant été formés pour l'enseignement et d'autres non, certains ayant fait l'enseignement supérieur alors que d'autres ont un diplôme de fin d'études secondaires. Elle interroge sur l'efficacité de la formation initiale au regard des exigences de l'école fondamentale et la contribution des formations continues bénéficiées dans le développement des compétences des enseignants

leur permettant de donner aux élèves du sens aux apprentissages en mathématiques. Ainsi, la question de recherche posée est : Dans quelle mesure les formations initiales et continue des enseignants rencontrent-elles les besoins des enseignants au regard des exigences des pratiques d'enseignement en mathématiques au quatrième cycle de l'École Fondamentale au Burundi ?

La présente étude a pour objet de cerner l'appréciation de l'efficacité des formations initiale et continue des enseignants en lien avec les pratiques prescrites dans un contexte de réforme de l'enseignement afin de contribuer à l'amélioration de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants et améliorer l'efficacité des formations continues surtout en contexte de réforme du système éducatif.

1. Matériel et méthodes

1.1. Population d'enquête et échantillon

La population concernée par la présente étude, est constituée par les enseignants qui dispensent le cours de mathématiques et qui prestent dans au moins une des classes appartenant au 4^{ème} cycle de l'École Fondamentale burundaise publique (7^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème} années). Les critères de choix de l'échantillon sont : être enseignant de mathématiques au cycle 4 de l'École Fondamentale de Bujumbura ou de Bujumbura Mairie (les deux provinces étant prises au hasard comme échantillon de provinces scolaires), avoir au moins 100 enseignants qui acceptent de répondre au questionnaire, retenir 1/3 des écoles en Bujumbura et 2/3 en Bujumbura Mairie (puisque Bujumbura Mairie compte le double des écoles de Bujumbura). Ainsi, si, au total, les provinces de Bujumbura et Bujumbura Mairie comptent 110 écoles avec 353 enseignants de mathématiques qui enseignent au 4^{ème} cycle de l'École Fondamentale, l'échantillonnage stratifié a été utilisé pour cibler les communes, les écoles et les enseignants dans chaque école dont la liste nous a été fournie par le Bureau de la Planification de l'Éducation du Burundi. Ainsi, d'une liste des écoles publiques des provinces de Bujumbura et Bujumbura Mairie (étant donné que c'est en Mairie de Bujumbura où il y a beaucoup d'écoles), notre objectif était d'échantillonner au moins 50 enseignants de mathématiques au cycle 4 de l'École fondamentale dans chacune des deux provinces. En retenant les deux premières écoles par commune, cela a fait aboutir à un échantillon de 105 enseignants qui ont accepté de répondre à notre questionnaire (sur un total de 353 enseignants) prestant dans 39 écoles, à raison de 13 écoles en province Bujumbura et 26 en province Bujumbura Mairie.

1.2. Approche et techniques de collecte des données

L'approche quantitative a été adoptée. Une enquête par questionnaire écrit a été réalisée auprès des enseignants du 4^{ème} cycle de l'École Fondamentale. Il leur a été demandé d'exprimer par écrit, la manière dont ils apprécient les compétences qu'ils estiment avoir construit en formation initiale au regard des pratiques nécessaires formulées dans les manuels scolaires. Il était aussi question de leur demander de formuler des propositions quant aux leviers à actionner pour améliorer la formation initiale en vigueur en vue de rendre davantage plus professionnelle cette formation.

1.3. Procédure d'analyse des données

Le questionnaire contenait des questions ouvertes et des questions fermées, certaines avaient des modalités sous forme d'échelle de Likert. L'encodage des données a été fait dans le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) qui est l'un des logiciels les plus utilisés en sciences sociales pour l'analyse des données statistiques. Les types de tests statistiques (chi-carré noté χ^2 , test de corrélation par rang de Spearman, r_s) dépendaient de la nature des variables en croisement à savoir les variables nominales et les variables ordinales (Kinnear & Gray, 2005). Pour chaque couple de variables croisées, notre hypothèse nulle (H_0) était libérée ainsi : il n'y a pas de relation (corrélation)

statistiquement significative entre la variable x et la variable y, alors que l'hypothèse alternative (H_1) postulait le contraire. Pour décider de l'existence d'un lien ou non entre deux variables données, nous nous référons à la valeur de p (appelé seuil de probabilité ou p-valeur) sortie par SPSS. Ainsi, si p est $\leq 0,05$ ou $\leq 0,01$, nous disons qu'il y a respectivement une corrélation statistiquement significative entre deux variables croisées. Dans ce cas, nous acceptons l'hypothèse alternative confirmant l'existence de relation statistiquement significative entre les variables croisées. Par contre, si p est $> 0,05$ ou $> 0,01$, c'est l'hypothèse nulle qui est acceptée et cela traduit une relation d'indépendance entre les variables croisées.

2. Résultats

Il ressort des résultats, que 26,7% des enseignants ont été initialement formés dans l'enseignement supérieur dans des institutions non formatrices d'enseignants ; là où 21,9% ont été formés à l'enseignement des mathématiques dans l'enseignement supérieur (à l'ENS ou à l'IPA). Ceux qui ont été formés dans l'enseignement secondaire, à l'École Normale secondaire (formatrice d'enseignants mais pas spécifiquement en mathématiques) ou dans la section scientifique, sont respectivement 6,7% et 13,3% comme le montre le tableau suivant.

Tableau 1. Répartition des institutions de formation initiale des enseignants enquêtés

Institution de formation initiale		Fréquence	Pourcentage
Valide	École Normale Supérieure (ENS) : département de mathématiques	13	12,4
	Institut de Pédagogie Appliquée (IPA) : département de mathématiques	10	9,5
	Autres-Enseignement supérieur formateur d'enseignants mais pas en mathématiques	6	5,7
	Autres-Enseignement supérieur non formateur d'enseignants	28	26,7
	École Normale secondaire (enseignement secondaire)	7	6,7
	Enseignement secondaire, hormis l'École Normale	14	13,3
	Total	78	74,3
Manquant		27	25,7
Total		105	100,0

Le tableau suivant fait état de la répartition des niveaux de satisfaction des enseignants quant aux

compétences professionnelles qu'ils estiment avoir construites durant leur formation initiale.

Tableau 2. Niveau de satisfaction des enseignants à propos des compétences construites en formation initiale

Modalités	Frequency	Percent	Pourcentage cumulé
Très suffisamment	17	16,2	16,2
Suffisamment	39	37,1	53,3
Valide Pas suffisamment	34	32,4	85,7
Pas du tout suffisamment	15	14,3	100,0
Total	105	100,0	

Le tableau ci-haut montre que 53,3% des enseignants estiment qu'en formation initiale, ils ont suffisamment (ou très suffisamment) construit des compétences nécessaires à la mise en œuvre des pratiques prévues dans l'enseignement, là où 46,7% estiment que leur formation ne les a pas

suffisamment ou pas du tout suffisamment préparé à l'exercice du métier. Dans le tableau 3 ci-dessous, nous montrons les niveaux de satisfaction des compétences construites par les enseignants en fonction de l'institution de formation.

Tableau 3. Niveau de satisfaction des compétences construites en formation initiale en fonction de l'institution de formation de l'enseignant¹

Niveau de satisfaction vis-à-vis des compétences construites en formation initiale		Institution de formation initiale						Total
		ENS	IPA	Autres-Enseignement Supérieur, Formatrice d'enseignants	Autres-Enseignement supérieur, Non formatrice d'enseignants	Enseignement secondaire à l'École Normale	Enseignement secondaire, hormis l'École Normale	
Très suffisamment	Effectif	4	3	1	4	1	0	13
	% avec Institution	30,8%	30,0%	16,7%	14,3%	14,3%	0,0%	16,7%
Suffisamment	Effectif	4	4	4	9	3	4	28
	% avec Institution	30,8%	40,0%	66,7%	32,1%	42,9%	28,6%	35,9%
Pas suffisamment	Effectif	3	2	1	11	3	7	27
	% avec Institution	23,1%	20,0%	16,7%	39,3%	42,9%	50,0%	34,6%
Pas du tout suffisamment	Effectif	2	1	0	4	0	3	10
	% avec Institution	15,4%	10,0%	0,0%	14,3%	0,0%	21,4%	12,8%
Total	Effectif	13	10	6	28	7	14	78
	% avec Institution	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La majorité des enseignants ayant été formés à l'ENS, sont très satisfaits ou satisfaits des compétences qu'ils estiment avoir construites durant leur formation initiale (respectivement 30,8% et 30,8%). Pour ceux qui ont fait l'IPA, ils sont 40% à en être satisfait, alors que ceux ayant été formés à l'enseignement dans l'enseignement supérieur, sont 66,7% à en être satisfait. Par contre, 39,3% des enseignants formés dans le supérieur mais pas à l'enseignement disent qu'ils ne sont pas suffisamment satisfaits ; là où 50% des enseignants formés au secondaire mais pas à l'École Normale, disent qu'ils ne sont pas eux aussi suffisamment satisfaits des compétences qu'ils estiment avoir

construites lors de leur formation initiale (voir tableau 3). Dans l'ensemble, nous pouvons dire que ce sont surtout les enseignants formés à l'enseignement dans l'enseignement supérieur qui semblent plus satisfaits des compétences professionnelles construites alors que ceux ayant été formés au secondaire tout comme les enseignants ayant été formés dans le supérieur mais dans des institutions non formatrices d'enseignants, ne semblent pas suffisamment satisfaits des compétences construites. Dans le tableau 4 qui suit, nous montrons à quel degré les enseignants enquêtés estiment qu'il est urgent d'améliorer le contenu de la formation initiale à l'enseignement des mathématiques.

¹ Nous montrons d'abord systématiquement les descriptifs dans des tableaux et nous mettons en évidence la p-valeur après (par le test de chi-carré) pour la confirmation ou non des résultats obtenus.

Tableau 4. Estimation du niveau d'urgence de l'amélioration de la formation initiale

Modalités	Frequency	Percent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Pas du tout urgent	9	8,6	8,7	8,7
Peu urgent	27	25,7	26,2	35,0
Valide Urgent	28	26,7	27,2	62,1
Très urgent	39	37,1	37,9	100,0
Total	103	98,1	100,0	
Manquant	2	1,9		
Total	105	100,0		

Il se dégage que la majorité des enseignants, soit 37,1% de ceux qui ont répondu, estiment qu'il est très urgent d'améliorer la formation initiale des enseignants contre seulement 8,6% qui indiquent que cela n'est pas du tout urgent. Nous avons précédemment remarqué que la majorité des enseignants estime qu'ils sont suffisamment satisfaits des compétences construites en formation initiale. Une interprétation possible à ces résultats, est que les enseignants estiment avoir été initialement bien formés mais pas aux nouvelles pratiques enseignantes en vigueur à l'École Fondamentale ou bien qu'ils n'aient pas eu de formation initiale à l'enseignement.

Enfin, concernant le type de formation initiale dont les enseignants de mathématiques devraient

bénéficier, la majorité d'entre eux, quelle que soit leur formation initiale, pense qu'il faut faire l'École Normale Supérieure (ENS) ou l'Institut de Pédagogie Appliquée (IPA) en formation initiale dans le département des mathématiques (56,4% des enseignants soutiennent cette proposition). La majorité des enseignants, y compris ceux qui n'ont pas été initialement formés dans l'enseignement supérieur, pensent qu'il serait mieux que la formation des enseignants de mathématiques au 4ème cycle du fondamental (premier cycle du secondaire) soit organisée dans l'enseignement supérieur et spécialement dans les deux institutions reconnues comme formatrices d'enseignants de mathématiques (Tableau 5).

Tableau 51. Type de formation initiale jugée finalement appropriée au regard des pratiques de terrain selon l'institution de formation initiale

Institution de formation initiale des enseignants enquêtés		Type/niveau de formation initiale jugée finalement appropriée au regard des exigences des pratiques de terrain					Total
		Formation en mathématiques (faculté des sciences)	Formation à l'ENS/IPA en mathématiques	Formation dans l'enseignement supérieur dans n'importe quel domaine (Maths ou pas)	Formation dans le domaine des sciences dans l'enseignement supérieur	Formation de niveau secondaire (section scientifique, école normale)	
ENS	Count	1	8	3	1	0	13
	% ligne	7,7%	61,5%	23,1%	7,7%	0,0%	100,0%
IPA	Count	1	8	1	0	0	10
	% ligne	10,0%	80,0%	10,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Autres-Enseignement supérieur formateur d'enseignants	Count	1	2	2	1	0	6
	%	16,7%	33,3%	33,3%	16,7%	0,0%	100,0%
Autres-Enseignement supérieur non formateur d'enseignants	Count	5	15	3	3	2	28
	% ligne	17,9%	53,6%	10,7%	10,7%	7,1%	100,0%
Enseignement de niveau secondaire à l'école normale	Count	1	3	2	0	1	7
	% ligne	14,3%	42,9%	28,6%	0,0%	14,3%	100,0%
Enseignement de niveau secondaire, hormis école normale	Count	3	8	0	0	3	14
	% ligne	21,4%	57,1%	0,0%	0,0%	21,4%	100,0%
Total	Count	12	44	11	5	6	78
	% ligne	15,4%	56,4%	14,1%	6,4%	7,7%	100,0%

Il se remarque que l'enseignement supérieur formateur d'enseignants de mathématiques (ENS et IPA mathématiques) est celui qui est le plus souhaité par les enseignants. Néanmoins, nous observons une part non négligeable d'enseignants, soit 14,3% et 21,4% formés respectivement à l'École Normale au secondaire et au secondaire scientifique, qui estiment que la formation initiale à ce niveau est appropriée pour enseigner les mathématiques. Ils proposent donc le type de formation dont ils ont bénéficié.

Nous avons également suspecté une relation entre le type d'institution de formation initiale jugé nécessaire et le domaine de formation de l'enseignant. En croisant différentes variables relatives à la formation initiale, nous réalisons qu'au seuil de signification $\alpha = 0,05$, il existe une relation statistiquement significative entre la variable « niveau de satisfaction des compétences construites

en formation initiale » et la variable « niveau d'urgence d'amélioration du contenu de la formation initiale » ($\rho = -0,208$, $n = 103$; $p = 0,035$). Cela signifie que les enseignants estimant avoir suffisamment construit des compétences nécessaires à l'enseignement, seraient généralement ceux qui pensent qu'il n'est « pas du tout urgent » d'améliorer le contenu de la formation initiale. Ils estimeraient avoir reçu la formation adéquate pour enseigner les mathématiques. Par ailleurs, nous constatons qu'il y a un lien statistiquement significatif entre l'institution de formation initiale de l'enseignant et l'appréciation du niveau de compétences qu'il estime avoir construites durant ladite formation ($\rho = 0,263$, $n = 78$; $p = 0,020$). Pour saisir le sens de cette relation, nous avons croisé ces deux variables à l'aide du test du chi-carré comme le tableau suivant le témoigne.

Tableau 6. Rapport entre l'institution de formation initiale et le niveau de satisfaction vis-à-vis des compétences qui y ont été construites

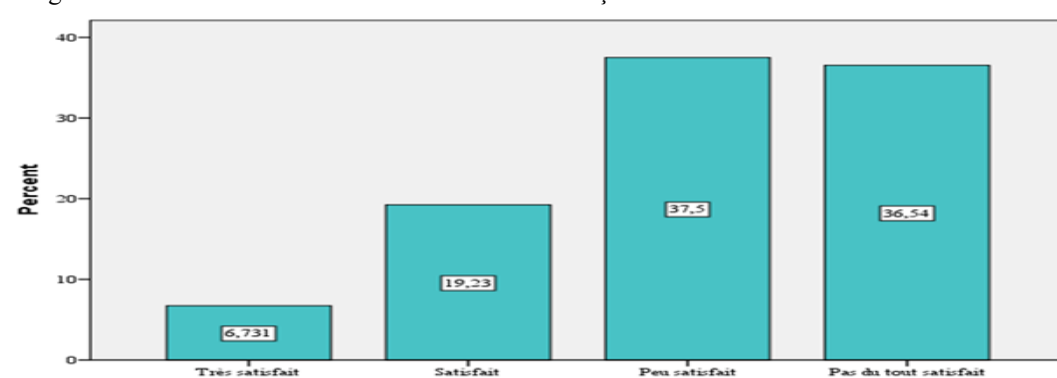
% within Niveau de satisfaction vis-à-vis des compétences construites en formation initiale

		Niveau de satisfaction vis-à-vis des compétences construites en formation initiale				Total
		Très suffisamment	Suffisamment	Pas suffisamment	Pas du tout suffisamment	
Institution de formation initiale	ENS	30,8%	14,3%	11,1%	20,0%	16,7%
	IPA	23,1%	14,3%	7,4%	10,0%	12,8%
	Autres-Enseignement supérieur formateur d'enseignants	7,7%	14,3%	3,7%		7,7%
	Autres-Enseignement supérieur non formateur d'enseignants	30,8%	32,1%	40,7%	40,0%	35,9%
	Enseignement de niveau secondaire à l'école normale	7,7%	10,7%	11,1%		9,0%
	Enseignement de niveau secondaire, hormis école normale		14,3%	25,9%	30,0%	17,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

À la lumière des résultats contenus dans le tableau ci-dessus, nous constatons qu'en passant d'un « niveau élevé » de formation initiale (ENS et IPA) vers les « niveaux moins élevés » (jusqu'à l'enseignement secondaire non formateur d'enseignants), le degré de satisfaction vis-à-vis des compétences estimées construites en formation initiale, passent progressivement du niveau élevé au niveau moins élevé (de très satisfait... à pas du tout satisfait : voir flèches bleues). Ainsi, l'hypothèse selon laquelle plus l'enseignant a été formé dans l'enseignement supérieur, en l'occurrence celui préparateur d'enseignants de mathématiques, plus il y a des chances que cet enseignant estime qu'il a construit des compétences nécessaires pour enseigner ce cours ($\rho = 263, n = 78 ; p = 0,020$), est confirmée. Par ailleurs, la variable « institution de formation initiale » est en relation statistiquement très forte (niveau de confiance de 99%) avec celle du « niveau d'estime de soi de l'enseignant » dans la mise en œuvre de ses pratiques ($\rho = 0,331, n = 103 ; p = 0,003$). Ces résultats réconfortent l'idée dégagée précédemment selon laquelle la majorité des enseignants enquêtés estime que les futurs

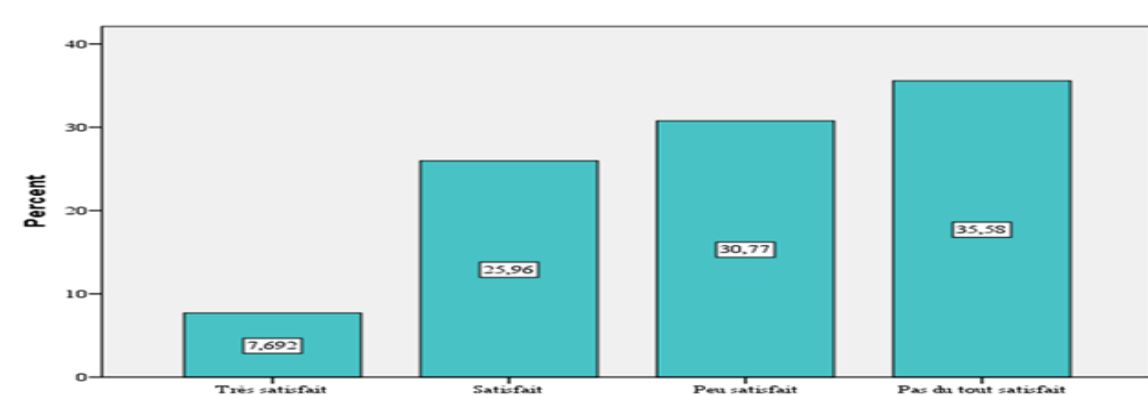
enseignants de mathématiques devraient être formés dans l'enseignement supérieur, dans des institutions de formation professionnelle à l'enseignement des mathématiques ; ce qui rehausserait leur confiance en soi dans leurs pratiques une fois sur le terrain. Etant donné que nous savons qu'il est établi une corrélation statistiquement significative entre le diplôme et le niveau d'estime de soi ($\rho = 0,331, n = 78, p < 0,001$) d'une part, et d'autre part entre le milieu et le diplôme de l'enseignant ($\rho = -0,395, n = 78, p < 0,001$), alors la corrélation entre le milieu et le niveau d'estime de soi trouvée précédemment ($\rho = -0,274, n = 103, p = 0,05 \leq 0,05$) est justifiée. Ainsi, puisque dans l'ensemble, ce sont les enseignants du milieu urbain qui ont un « niveau élevé » de diplôme par rapport à leurs collègues exerçant en milieu rural, il semble très probable que ce soit les enseignants des milieux urbains qui ont un niveau d'estime de soi plus élevé. Dans l'ensemble, les enseignants de mathématiques rencontrés ne sont pas satisfaits des formations bénéficiées sur l'école fondamentale comme le montre le diagramme qui suit.

Diagramme 1. Niveau de satisfaction des formations reçues sur l'école fondamentale



En outre, les enseignants expriment un sentiment d'insatisfaction au sujet des compétences qu'ils estiment avoir développé dans les formations continues auxquelles ils ont participé

Diagramme 2. Niveau de satisfaction à propos des compétences que les enseignants estiment avoir développé en formations continues



3. Discussion

Le fait que la formation initiale à l'ENS ou à l'IPA est celle qui est plus souhaitée chez les enseignants au 4^e cycle de l'Ecole fondamentale mais qu'une bonne partie des enseignants ayant fait l'Ecole normale au secondaire estime que la formation initiale à ce niveau est appropriée pour enseigner les mathématiques, peut signifier que ces derniers estiment qu'ils ont ce qu'il faut pour enseigner les mathématiques en raison notamment de leur expérience professionnelle accumulée ; ce qui donne à penser que pour eux, l'expérience professionnelle de l'enseignant serait aussi importante que la formation initiale reçue. Ceci rejoint le point de vue de Uwamariya & Mukamurera (2005) qui stipule que si le sentiment d'incompétence pédagogique peut animer un enseignant surtout en début de carrière, il peut faire place progressivement à la confiance en soi plus ou moins élevée au fil de son expérience durant laquelle il construit des savoirs d'expérience qui sont des savoirs pratiques personnels produits par l'enseignant lui-même. Par ailleurs, l'analyse corrélative effectuée nous fait découvrir qu'il n'y a pas de lien significatif entre l'ancienneté de l'enseignant et le type de formation initiale jugée souhaitable pour enseigner les mathématiques au premier cycle du secondaire (dernier cycle du fondamental) d'une part, et le niveau de confiance en soi d'autre part. Nous en déduisons donc l'idée que l'expérience professionnelle ne serait pas le seul facteur explicatif de l'élévation du niveau de confiance en soi et des savoirs pratiques personnels, d'après les résultats de notre analyse. Néanmoins, les enseignants n'ayant pas été formés dans l'enseignement supérieur, pensent qu'il leur manque certains types de compétences dont ils devraient avoir bénéficié lors de leur formation initiale. Cela veut supposer que l'enseignement supérieur fait développer des compétences disciplinaires, pédagogiques, pédagogiques liées au contenu disciplinaire et celles relatives au contexte du métier d'enseignant (Park & Oliver, 2008), ce qu'on

n'observe pas forcément dans la formation qui s'arrête au secondaire

Les résultats montrent ayant une expérience professionnelle de moins de 5 ans, souhaiteraient des savoirs à la fois : académiques, relatifs à l'enseignement, d'expérience, fondés sur l'analyse critique et des savoirs faisant objet d'interaction entre théorie et pratique, durant la formation initiale. Par contre, les enseignants anciens dans l'enseignement, estiment que les savoirs d'expérience et les savoirs fondés sur l'analyse critique ne sont pas prioritaires en formation initiale. Ces types de savoirs auraient été acquis par l'expérience accumulée dans l'enseignement. Les enseignants estiment que, pour pouvoir mettre en œuvre le nouveau programme d'enseignement, il faut avoir acquis des savoirs mathématiques et d'autres relatifs à l'enseignement des mathématiques. Cela rejoint le point de vue de Defrance (2010) qui dit qu'un enseignant de mathématiques doit avoir plusieurs types de connaissances (pédagogiques, didactiques et mathématiques) qui entrent en jeu dans ses enseignements. Il s'agit notamment du point de vue pédagogique de savoir comment tenir la classe et comment organiser sa leçon pour qu'elle soit la plus efficace, d'un point de vue didactique, savoir comment des élèves peuvent apprendre telle leçon, les méthodes à utiliser et dans quels buts, et enfin d'un point de vue mathématique, il s'agit de savoir quels sont les points importants à maîtriser.

En bref, ce sont les enseignants formés dans le cycle universitaire qui sont satisfaits des compétences construites en formation initiale. De leur côté, les enseignants n'ayant pas été formés à l'enseignement ne sont pas assez satisfaits de leur formation initiale reçue, et ils comptent sur leur expérience professionnelle dans l'enseignement. Cela donne un indice important pour la réduction de l'écart entre les besoins réels des enseignants et les souhaits en termes de formation (Bourgeois, 1991). En cas de réforme des programmes d'enseignement, il faut préparer les professionnels à se servir des prescrits en vigueur (Perrenoud, 2018) en revisitant notamment la formation initiale des enseignants.

Enfin, nous pensons avoir contribué à la réflexion sur la formation initiale des enseignants en contexte de mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement préconisés en interrogeant des acteurs qui occupent une place de choix à savoir les enseignants, en rejoignant le point de vue de Robardet & Vérin (1998):

« Mieux connaître les représentations des enseignants sur l'efficacité de la formation initiale reçue est un enjeu important pour les formateurs et les promoteurs du changement du système scolaire et cela constitue des grilles de lecture à partir desquelles les enseignants donnent du sens aux discours des formateurs et interprètent les changements de programmes » (p. 3).

Si Schwille *et al.* (2007) estime qu'il n'y a pas toujours d'articulation entre la formation universitaire et les besoins de formation aux pratiques de l'enseignement, il faut une étroite liaison entre l'évolution de la profession, les conditions d'exercice du métier et la formation des enseignants (Perron *et al.*, 1993).

Les résultats obtenus insistent sur la formation initiale des enseignants en contexte de réforme des programmes scolaires au cycle 4 de l'École fondamentale. Normalement, si on touche un palier donné du système éducatif, on devrait du même coup opérer des changements dans tous les autres paliers pour garder la cohérence interne du système éducatif qui doit rester un tout lié. Cependant, cela peut nécessiter beaucoup de moyens notamment en termes de budget et de temps. Il y a des moyens d'exploiter, tout au moins provisoirement, les formations continues afin de permettre aux enseignants d'actualiser leurs connaissances et leurs compétences. Le problème soulevé par les enseignants interrogés est que les formations continues reçues avec l'avènement de l'école fondamentale au Burundi, n'ont pas été efficaces du fait de l'incompétence des formateurs, de la durée courte des formations, des contenus inconsistants et d'un écart entre les attentes et les compétences que les enseignants y ont développé.

Conclusion

La présente étude s'est réalisée en contexte de changement des programmes d'enseignement à l'école fondamentale burundaise, qui appelle des pratiques auxquelles les enseignants en poste n'ont pas été outillés au cours de leur formation initiale. L'enquête par questionnaire faite auprès de 105 enseignants de mathématiques au cycle 4 du fondamental montre que la majorité des sujets estime avoir construit suffisamment de compétences nécessaires au cours de leur formation initiale mais le degré de satisfaction augmente au fur et à mesure qu'on passe du niveau le moins élevé vers les niveaux les plus élevés de formation initiale. Les enseignants interrogés proposent une amélioration

du contenu de la formation initiale en insistant sur des savoirs académiques, ceux relatifs à l'enseignement et des savoirs faisant objet d'interaction entre théorie et pratique. Par ailleurs, quelle que soit la formation initiale de chacun des enseignants rencontrés, la majorité d'entre eux pense qu'il faudrait être formé dans l'enseignement supérieur formateur d'enseignants, à l'École Normale Supérieure ou à l'Université du Burundi à l'Institut de Pédagogie Appliquée pour pouvoir enseigner comme il le faut au cycle 4 du fondamental burundais.

Les enseignants, généralement nouveaux (moins de 5 ans dans l'enseignement), qui « ne sont pas satisfaits » des compétences construites en formation initiale, estiment qu'il « est urgent » d'améliorer les contenus de la formation initiale des enseignants pour développer des compétences didactiques et pédagogiques nécessaires à l'enseignement d'une discipline scolaire donnée, et les faire construire en formation initiale des futurs enseignants. Cela suppose que si on touche un niveau quelconque du système éducatif, tous les autres niveaux devraient du même coup être réformés pour garder une cohérence et se rassurer de la professionnalité de la formation enseignante. En attendant la réforme de la formation initiale, les enseignants estiment qu'il est urgent d'organiser des formations continues après avoir procédé à l'identification des besoins réels imposées par les pratiques professionnelles actuelles. Et il faut des formateurs compétents en formations continues, des contenus qui doivent être adaptés pour toucher aux aspects disciplinaires, pédagogiques et didactiques au lieu de se focaliser sur des généralités. Il faut enfin une analyse préalable des besoins de formation en demandant aux enseignants en poste de faire des propositions en lien avec leur vécu professionnel et surtout avec leurs besoins réels. Cela réduit l'écart entre leurs attentes et les acquis des formations continues et maximise ainsi l'efficacité de celles-ci.

Références

- Altet, M. 2000. « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante : Formes et dispositifs de la professionnalisation ». *Recherche et formation*, 25–41
- Bourdoncle, R. 1991. « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ». *Revue française de pédagogie*, 73–91
- Bourgeois, E. 1991. « L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique ». *Mesure et Évaluation en Éducation*, 14, 17-59.
- Defrance, A. 2010. « La compétence de l'enseignant de mathématiques en formation initiale ». *Éducation & Formation*, 186-198.

- Jorro, A. 2014. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Kinnear, P., & Gray, C. 2005. *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. 2012. *Former des enseignants professionnels quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck université.
- Park, S., & Oliver, J. S. 2008. « Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK) : PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals ». *Research in science Education*, 38, 261–284.
- Perrenoud, P. 2018. *Développer la pratique réflexive : Dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Perron, M., Lessard, C., & Bélanger, P. W. 1993. « La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ». *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 5–32.
- République du Burundi, 2013. Loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire au Burundi.
- Robardet, G., & Vérin, A. 1998. « L'enseignement scientifique vu par les enseignants ». *Aster, L'enseignement scientifique vu par les enseignants*.
- Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J. 2007. *Former les enseignants : politiques et pratiques* Unesco : Editions de l'Unesco.
- Unesco, 2012. *Analyse de la question enseignante au Burundi : Diagnostic et perspectives pour le renforcement des capacités du système éducatif. Rapport définitif*. Bujumbura.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. 2005. « Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques ». *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 133–155
- Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. 2010. « Professionnalisation et développement professionnel d'enseignants des premiers et seconds degrés : éléments de comparaison ». *Éducation & Formation*, e, 293, 211–222.

ⁱ Pr Innocent NTWARI, Professeur Associé, enseignant-chercheur à l'Université du Burundi, Doyen de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Je suis un psychopédagogue, docteur en sciences de l'éducation Je suis expert en matière de réforme curriculaire et mes recherches portent sur les formations et les pratiques de classe. Je suis formateur permanent des enseignants des universités en pédagogie universitaire.

ⁱⁱ Pr Josias NDIKUMASABO, Professeur Associé, enseignant-chercheur à l'Université du Burundi à l'Institut d'Éducation Physique et des Sports, psychopédagogue, docteur en sciences de l'éducation, expert en formation et éducation inclusive.