Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

e-ISSN: 2790-1270
p-ISSN: 2790-1262



N°11, Juin 2026

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)

Université Marien Ngouabi (UMNG)

e-ISSN : 2790-1270

p-ISSN : 2790-1262

DOI : https://doi.org/10.55595/LAKISA

Contact

https://www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg revue.lakisa@umng.cg	Tél :	(+242) 05 674 61 82

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Éducation Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

BEOGO Joseph, Maître de Conférences (Politiques Éducatives), École Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Professeur Titulaire (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maitre de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MBOE Gustave Georges, Maître de Conférences (Psychologie des Organisations), Université de Dschang (Cameroun)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Bases et preuves d'indexations

Impact facteur (SJIF) : 6,921

https://www.isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23630	https://sjifactor.com/passport.php?id=23609
https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education	https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa
https://search.crossref.org/?from_ui=&q=lakisa&sort=score	https://portal.issn.org/?q=api/search&search[]=MUST=allissnbis=%222790-1270%22&role[]=11&search_id=49258990#
https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880	http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

SOMMAIRE

Étude sur l'adaptation du programme de formation en maraîchage au Togo aux besoins des personnes handicapées visuelles et auditives
Kossi Eli SENAYAH ……..……1

Effets de concept de soi et attitudes envers les mathématiques sur les aspirations d'études secondaires des élèves de la Sous-Province Éducationnelle de Limete 1 en RD. Congo
Noël BULA NDUNGU, Rabbi MASHITA KAMBUYA, Patrick BUESI MBUENE……15

La pratique du décloisonnement en didactique du vocabulaire à l'école primaire au Burkina Faso
Ahoubahoum Ernest PARDEVAN, Daniel OUEZZIN COULIBALY, Ousséni SORÉ, Wendnonga Gilbert KAFANDO…..……23

Exode rural des jeunes du sud tchadien vers N'Djamena : exploitation domestique et informelle, impacts éducatifs
Mbaïrenaye NAMBE, Urbain NDIGMBAYEL REOULAR, Kebkiba HINFIENE, Alhadji MAHAMAT, Abraham DAGUE……39

Motivation des enseignants des écoles catholiques privées et leur assiduité au travail à Kinshasa
Joël MAFU ELIKYA, Florentin AZIA DIMBU...……55

Les déterminants de l'utilisation pédagogique de l'intelligence artificielle générative (IAG) par les étudiants du premier cycle universitaire
Benjamin SIA...……65

The Analysis of 'English for First Year' Textbook Explicit Nature for a Suitable English Learning in Burkina Faso
Eymard François de Paul Wendemi OUEDRAOGO, Yacouba BAMOGO, Moses Kwodwo KAMBOU...……79

Effet des représentations sociales de la déficience visuelle des élèves sans déficience sur l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels
Léonce RAMDE, Harouna DERRA, Maïmouna SIDIBÉ……93

Intersectionnalité et tri institutionnel de l'inclusion au secondaire : une étude mixte sur les parcours d'élèves en situation de handicap au Burkina Faso
Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA……107

La didactique des mathématiques : enjeux et apports pour la qualité de l'enseignement-apprentissage en République Démocratique du Congo
Benjamin MUGARU DAWA ……119

Transformations esthétiques maternelles et socialisation de genre chez l'enfant de 4 à 11 ans : une approche développementale
Louvrance Michèle MAKOUEGHA FOTSING, Serge-André BATIKALAK……129

Équité dans l'accès et l'allocation des ressources éducatives dans l'enseignement primaire public au Cameroun
Ronald Emery MINKA ……143

Le métier d'éducateur spécialisé au Cameroun : rôle institutionnel et déficit de reconnaissance sectorielle
Aimé MBOYANA NDONGO ……159

Contrôle parental en matière des TIC et performances scolaires des écoliers de la région des Savanes au Togo
Biriziwè HOULOUM ……167

Degré de maîtrise des concepts relatifs à l'éducation à l'environnement et au développement durable chez les enseignants des sciences de la vie et de la terre dans les écoles de Bukavu (RDC)
Basilwango Placide KIMENGELE, Charles NIYONKURU, Bahuga Paulin BAPOLISI..…179

Environnement physique de travail et adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation dans le département du Lom-et-Djerem (Cameroun)
SWALA ME MBEUL, Dorkas Octavia EYENGA NTONGA…….....…191

L'approche pédagogique intégratrice : la solution face à la faible performance des élèves ?
Maïmouna SIDIBÉ …….....…203

Effets du style incitatif et approche par situation sur l'acquisition des connaissances dans les disciplines psychopédagogiques par les élèves des écoles secondaires de Goma
André Halerimana GIHANGA, Paulin BAPOLISI BAHUGA, Jah Ndovya MUNDALA, David MALALA NTAMBUE…….....…217

Communautés de pratique et consolidation mémorielle : transformations des pratiques didactiques en enseignement de l'économie à Bangui
Darius AZARIA HIMBAÏLE NDAÏ..……..…….....…231

L'innovation pédagogique frugale et qualité interne dans les Universités Publiques du Togo
Nassougou N'SILE, Candide Achille Ayayi KOUAWO, Bilakani TONYEME.....…241

L'utilisation professionnelle de WhatsApp par les chefs de circonscription d'éducation de base au Burkina Faso
Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ, Souleymane NIAMPA…….....…255

Analyse des difficultés de l'enseignement-apprentissage de la génétique au secondaire : cas de quelques établissements secondaires de la ville de Bongor
Reoular Urbain NDIGMBAYEL, Philippe MBAÏADOM..…….....…269

Topogenèse en classe de français au post-primaire au Burkina Faso : entre prescriptions curriculaires et pratiques didactiques
Édouard BAKOAN..……..…….....…283

Le verdict de la note : analyse sociologique du décalage entre évaluation chiffrée et compétences effectives des étudiants à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan
Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE..……..…….....…295

Les fondements de la réforme LMD, source d'ambiguïtés conceptuelles et opérationnelles autour de la professionnalisation de la masse étudiante en humanités facultaires : zoom sur l'Université de Yaoundé 1
Joseph ELOUNDOU ANABA, Marcelline DJEUMENI TCHAMABE…….....….313

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%. Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Analyse de la perception sur l'efficacité des visites de classe par les acteurs de l'enseignement secondaire au Burkina Faso
Drissa Modeste SESSOUMA, Djiblirou KOLONGO……..……...…333

Perceptions et attitudes des enseignants de l'École Nationale de Développement Sanitaire et Social sur l'universitarisation de la formation des infirmiers : une étude phénoménologique
Alioune TALL, Assane MBAYE, Michel TOURÉ, Sokhna Oumy SARR…..……...…343

L'Approche par les Compétences (APC) au Burkina Faso : fondements théoriques, enjeux pédagogiques et défis de mise en œuvre
Mandjin Adama SOULAMA ……..……...…355

Le développement émotionnel par le jeu sérieux et son apport à l'apprentissage chez les adultes
Fanjalalaina Nadia RAZAKAMBOLA, Sahondra Olivia RAKOTOSON, Omer ANDRIANARIMANANA, Cyrile MIHAMITSY, Andriniaina RASOANAIVO...……...…365

Résilience scolaire des élèves handicapés sensoriels en contexte d'école inclusive en Côte d'Ivoire : le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire
Tointhé Olivier NYWLÉ, Kouakou Rodolphe MENZAN…….....……...…379

Une relecture de Dewey pour une réforme du système éducatif visant le progrès aux Comores
Bastoine CHADHOULI ……...…….....……...…391

L'enseignement de la philosophie au Togo : Genèse et état des lieux. Une étude exploratoire auprès des enseignants et étudiants de 1965 à 1975
Sougle-Man Yao IMOU, Bilakani TONYEME……...…….....……...…405

Formation professionnelle continue des enseignants de « Technique Industrielle » au Burkina Faso : l'analyse des pratiques enseignantes comme outil d'amélioration de la qualité
Wendkouni Jean Éric SAWADOGO……..……...…….....……...…417

Analyse des effets du stress professionnel sur le bien-être et la performance des acteurs éducatifs des régions à forts défis sécuritaires au Burkina Faso : cas de la région des Koulsé
Beli Alexis NEBIE, Salamata SANA……..……...…….....……...…433

Rapport aux études et absentéisme des étudiants de première année en Sciences Humaines à l'Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
Marcel ZERBO, Touwindé MILOUNGOU BAMOGO, Koug-nongom BONKOUNGOU……447

Vers une médiation numérique de l'enseignement du hardware : développement d'un dispositif d'aide à l'identification des composants internes
Janvier NGNOULAYE ……...……459

Ernest Hemingway's *The Old Man and the Sea (1952): Educational Value and Universal Lesson*
Mouhamed Abdou Latif MBENGUE ……..……473

Entre difficultés sémiotiques et choix intuitif : analyse des pratiques enseignantes dans l'environnement papier-crayon et dans l'environnement informatique WIMS

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Espoir Joddrel MEMOUGAME ZEZONG, Joachna MEYA LOUA BOUAYI, Fernand Alfred MALONGA MOUNGABIO……..…….……479

Le confiage et son incidence sur les performances scolaires des enfants : une contribution théorique et psychopédagogique
Yasnoga Félicité BARRO COULIBALY...…….……493

Lien entre stéréotypes de genre en mathématiques et estime de soi chez les filles de l'enseignement secondaire général au Burkina Faso
Adama KÉRÉ, Voulbouè Bakiéma Casimir BAZONGO..…….……509

Dissonance structurelle et sécurité à l'employabilité : Une analyse transdisciplinaire de la tension entre logique comptable et service public au Cameroun
Jacques Yannick NGALLY NGALLY.....…521

Formation professionnelle continue des enseignants de « Technique Industrielle » au Burkina Faso : l'analyse des pratiques enseignantes comme outil d'amélioration de la qualité

Wendkouni Jean Éric SAWADOGO, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
E-mail: sawadogowe@gmail.com

Résumé

L'introduction de nouvelles approches de formation comme l'approche par les compétences (APC) dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) pose de nouvelles exigences aux pratiques des enseignants et à leur formation continue. En analysant les pratiques enseignantes, les acquis et les besoins de qualifications professionnelles des enseignants peuvent être identifiés et mieux pris en compte dans la formation continue. Cette étude part du postulat, que les enseignants rencontrent des difficultés dans la réalisation des enseignements-apprentissages spécifiques aux différents niveaux et profils de formation. L'analyse des pratiques enseignantes avant et pendant la formation continue certificative des enseignants constitue une méthode adéquate pour évaluer et améliorer systématiquement et de façon progressive la qualité des enseignements-apprentissages. Les résultats de l'étude montrent des insuffisances, des besoins de qualification, ainsi que des propositions d´amélioration. Les méthodes utilisées sont l'enquête par questionnaire et l'analyse documentaire.

Mots-clés : pratiques enseignantes, besoins de formation, formation continue.

Vocational training continues teachers of "Industrial Technique" in Burkina Faso: analysis of the teaching practices like tool of improvement of quality

Abstract

The introduction of new training approaches, such as the competence-based approach, in technical and vocational education and training (TVET) places new demands on teachers' practices and their continuing professional development. By analysing teaching practices, teachers' existing skills and their professional development needs can be identified and better addressed in continuing professional development. This study is based on the premise that teachers encounter difficulties in delivering teaching and learning tailored to different levels and profiles of training. Analysing teaching practices before and during certified in-service teacher training is an appropriate method for systematically and progressively evaluating and improving the quality of teaching and learning. The study's findings highlight shortcomings, skills gaps and suggestions for improvement. The methods used were a questionnaire survey and a literature review.

Keywords: teaching practices, training needs, continuing training.

Introduction

L'objectif de la formation professionnelle continue des enseignants au niveau certificat au professorat de l'enseignement technique (CAPET) est de développer les compétences des enseignants de niveau (Certificat d'aptitude à l'enseignement technique (CAET) expérimentés à la réalisation et à l'analyse des processus d'enseignements-apprentissages dans les

établissements selon les nouvelles approches de formation en vigueur, comme l'Approche Par les Compétences et l'Approche Métier.

L'analyse des pratiques enseignantes est une démarche, une méthode qui permet d'identifier les insuffisances et les besoins en termes de développement de compétences professionnelles des enseignants. Les besoins ainsi identifiés sont ensuite à prendre en compte dans les curricula de formation continue des enseignants souvent formés dans plusieurs structures partenaires, afin d'améliorer la qualité des pratiques enseignantes.

Cette méthode d'analyse est applicable aussi dans les établissements et les lieux de formation continue des enseignants.

Ces formations continues peuvent être certificatives ou non et peuvent avoir lieu dans des structures de formation ou en milieu de travail.

Le présent article se propose d'analyser, d'une part, les déclarations des stagiaires CAPET professionnel (enseignants CAET expérimentés) sur leurs pratiques enseignantes dans leurs établissements avant l'admission à la formation continue à l'ENS, d'autre part, il s'intéresse aux résultats de quelques pratiques enseignantes observées pendant la formation au CAPET.

Le paragraphe suivant aborde la problématique de la formation professionnelle continue au CAPET des enseignants dans les établissements secondaires et à l'institut de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (IEFTP) de l'École Normale supérieure (ENS).

1. Problématiques de la formation professionnelle continue des enseignants

1.1. Qualité des pratiques-enseignantes et employabilité des apprenants

Le système d'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) est une voie principale, prometteuse, parfois courte, parfois longue pour accéder à une ou à des activités génératrices de revenus, car il prépare directement à l'exercice d'un auto-emploi ou à un emploi générateur de revenus. L'EFTP constitue donc par ses objectifs, son organisation, ses processus de mise en œuvre et sa finalité des lieux et des moments de développement de compétences professionnelles complexes et diverses. Il est donc un atout majeur pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et des adultes. Pour réussir cette insertion, il y a des exigences de qualité en EFTP à remplir. Ainsi donc, dans les différents pays, des mesures et décisions pédagogiques, structurelles et politiques sont prises pour promouvoir la qualité et la quantité des offres de formation à tous les niveaux du système de l'EFTP. Ces mesures sont, par exemple, la mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences (APC), de l'Approche Métier ou les réformes engagées dans la formation initiale et continue des enseignants (DGEFTP, 2025).

Le développement des compétences professionnelles s'initie, se construit et se renforce dans le cadre de processus d'enseignements-apprentissages et à travers la planification, la réalisation et l'évaluation d´activités et de processus d'affaires exemplaires de la profession ou du métier concerné.

Dans ces processus, les expériences, les compétences professionnelles et le rôle des enseignants sont déterminants pour garantir la qualité du service de formation. Les compétences disciplinaires, méthodologiques, personnelles, sociales et contextuelles des enseignants en EFTP, leurs expériences de pratiques pédagogiques et enseignantes sont déterminantes pour le développement des compétences effectives et entrepreneuriales des apprenants.

Il existe de ce fait, un lien direct et/ou indirect entre les facteurs déterminants :

- l'employabilité des sortants des structures de formation professionnelle ;
- l'insertion professionnelle de ces sortants ;
- la qualité des pratiques enseignantes des établissements de formation des sortants ;
- la qualité de la formation initiale et continue des enseignants ou des formateurs des sortants des mêmes établissements de formation.

1.2. Les objectifs de la formation continue au certificat au professorat de l'enseignement technique (CAPET)

Les enseignants titulaires du Certificat d'aptitude à l'enseignement technique (CAET) sont en principe autorisés à enseigner dans les classes du cycle court (niveau Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP)) et du cycle moyen (niveau Brevet d'Etude Professionnelle (BEP)) du système d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP). Afin d'assurer une bonne qualité de leurs enseignements, il est prévu, pour tous les enseignants exerçant dans les établissements, des mesures de formation continue en milieu de travail.

Les formations continue en lieu de travail à plusieurs modalités sont assurées sous forme de suivi pédagogique par le service de l'Encadrement pédagogique et de la formation initiale et continue des personnels d'enseignement et de formation techniques et professionnels du ministère de tutelle (MESFPT, 2025).

Pour l'évolution de la carrière professionnelle, deux voies s'offrent aux enseignants de niveau CAET pour l'obtention du CAPET : le CAPET peut être acquis par un examen professionnel ou par un concours professionnel ouvert aux enseignants titulaires du CAET et justifiant entre autres de cinq (5) ans l'administration publique et au moins trois (3) années effectives dans l'enseignement (Présidence du Faso, 2020).

Après au moins cinq années d'expériences professionnelles, il est possible aux enseignants de niveau CAET disposant du diplôme de la licence ou équivalent, de passer un examen professionnel en vue de faire la certification au CAPET dans leurs établissements.

La deuxième voie de formation au CAPET est celle qui se passe à l'IEFTP/ENS. Elle est conditionnée par une admission au concours national de recrutement d'enseignants titulaires du CAET et disposant d'au moins cinq années d'expériences d'ancienneté dans l'enseignement

Les candidats déclarés admis sont mis en position de stage de formation à l'Ecole normale supérieure (ENS), précisément à l'institut de l'enseignement et de formation techniques et professionnels (IEFTP) pour une durée de deux années.

Le CAPET est exigé pour l'enseignement dans des filières de formation de niveau baccalauréat technologique ou baccalauréat professionnel (cycle long).

La présente étude portera sur la deuxième voie de développement de carrière à travers la formation continue certifiante à l'école (ENS/IEFTP). Les résultats d'observations et d'échanges avec les stagiaires CAPET dans le cadre des enseignements et les résultats de recherche des stagiaires Inspecteurs (S. Dembélé, 2024 ; A. Paré, W. J. E. Sawadogo, T. Sawadogo, 2026) montrent que les stagiaires ont, malgré leurs riches expériences professionnelles, des insuffisances de qualifications parfois spécifiques, que la formation continue au CAPET comble de façon non systématique et parfois limitée. Cette situation affecte directement ou indirectement la qualité des pratiques-enseignantes dans les établissements de l'EFTP et partant les processus de développement des compétences des apprenants et l'employabilité sortants de l'EFTP.

2. Insuffisances de qualifications pédagogiques et disciplinaires des enseignants stagiaires CAPET

L'objectif général de la formation des enseignants dans les différentes filières, spécialités et disciplines est leur emploi effectif et productif dans les établissements de l'EFTP. Des établissements de l'EFTP, qui ont pour fonction la disponibilisation de ressources humaines qualifiées, aptes à intégrer avec succès le marché de l'emploi et de contribuer ainsi au développement technologique et économique du pays dans les filières, spécialités et disciplines correspondantes.

À cet effet, l'employabilité des sortants de ces établissements est un facteur déterminant pour leur l'insertion professionnelle. Elle se développe et se consolide à travers la qualité des enseignements-apprentissages organisés par les enseignants. Des insuffisances de qualifications

professionnelles des enseignants impactent donc négativement la qualité de leurs enseignements-apprentissages. L'employabilité des formés se trouve donc aussi négativement affectée. Leurs difficultés d'insertion professionnelle, au de-là des caractéristiques du marché d'emploi et la structure économique du pays, sont aussi intrinsèquement liées à la qualité des processus de développement de compétences suivis lors des formations suivies.

La formation initiale et continue des enseignants de Technique Industrielle est permanemment confrontée à des défis de l'évolution des technologies, qui induit des besoins de nouvelles compétences professionnelles pour des postes de travail existants et ceux à créer.

Compte tenu du nombre et de la complexité des spécialités d'enseignement en EFTP et des insuffisances au niveau des structures de formation des enseignants, des thématiques liées à certaines activités importantes de la spécialité ne sont pas toujours toutes couvertes par la formation disciplinaire initiale ou continue de l'enseignant. C'est le cas, par exemple, des options et spécialités de formation comme la maintenance, l'agronomie, le génie civil et de l'électronique. Dans ces situations aussi marquées par un environnement technologique en constante évolution (TIC et IA), les enseignants doivent s'auto-former constamment pour être à jour concernant les évolutions technologiques. Ils ont aussi besoin de formation continue prenant en compte les besoins individuels de qualifications, sans oublier les besoins de qualifications professionnelles au niveau disciplinaire, méthodologique et pédagogique (W. J. E. Sawadogo, 2005).

Au niveau pédagogique, plusieurs études révèlent que le suivi de l'encadrement pédagogique est insuffisant. Par exemple, des besoins de formation sur la mise en œuvre de l'Approche par les Compétences (APC) dans les établissements de l'EFTP ont été toujours été exprimés par les différents acteurs du système éducatif (S. Dembélé, 2024 ; A. Paré, W. J. E. Sawadogo, T. Sawadogo, 2026)

La formation continue des enseignants CAET au niveau CAPET doit prendre en compte, dans les curricula de formation, les besoins individuels et collectifs des stagiaires en qualification et en compétences professionnelles nécessaires à la réalisation effective de bonnes pratiques enseignantes selon les stratégies, les méthodes et les approches recommandées.
Cela permettrait de contribuer efficacement au développement effectif des compétences professionnelles des enseignants CAPET pour l'enseignement dans les cycles courts, moyens et longs de l'EFTP.

À cet effet, les pratiques pédagogiques des enseignants doivent être analysées, afin que des insuffisances puissent être identifiées et comblées, soit dans le cadre de formation continue en lieu de travail, soit au cours des formations continues au CAPET.

À ce titre, des questions sont posées sur les pratiques enseignantes, les besoins de qualification, la formation continue au CAPET et les défis et les perspectives.

3. Questions, objectifs, hypothèses et méthodes de recherche

2.1 Questions

- Quelles sont les insuffisances (difficultés) que les stagiaires CAPET professionnel ont dans la réalisation de leurs enseignements pratiques ?
- Quelles insuffisances (difficultés) peut-on constater chez les stagiaires CAPET professionnel lors de la réalisation de leurs enseignements pratiques dans le cadre de la formation continue au CAPET ?
- Comment la formation continue des enseignants au CAPET-professionnel peut-elle être améliorée en tenant davantage compte des insuffisances spécifiques constatées dans les pratiques enseignantes déclarées ou constatées ?

2.2 Objectifs

Les objectifs suivants sont poursuivis dans le cadre de cette étude :

- Analyser les principales difficultés déclarées liées à la réalisation des enseignements que rencontrent les stagiaires CAPET professionnel ;
- Analyser les principales difficultés liées à la réalisation des enseignements des stagiaires CAPET professionnel ;
- Faire des propositions pour l'amélioration de la qualité de la formation continue des stagiaires au CAPET professionnel en tenant de plus en plus compte des insuffisances spécifiques constatées dans les pratiques enseignantes déclarées ou constatées.

Pour conduire l'étude et répondre aux questions posées, des hypothèses ~~on~~t été formulées.

2.3 Hypothèses

- **Hypothèse 1** : Les enseignants CAET expérimentés actuellement stagiaires CAPET pro déclarent avoir des insuffisances spécifiques liées à la réalisation de leurs enseignements pratiques dans les établissements dans les classes des cycles courts (CAP) et moyens (BEP) de l'EFTP (pratiques déclarées) ;
- **Hypothèse 2 :** L'analyse des pratiques enseignantes au cours de la formation continue montre que les enseignants CAET expérimentés actuellement stagiaires CAPET pro ont des insuffisances spécifiques de qualification (pratiques observées).

2.4 Méthodes de recherche

Pour cette étude, les méthodes de recherche quantitative et qualitative ont été utilisées. t

Pour l'approche quantitative, un questionnaire a été élaboré et adressé aux stagiaires CAPET pro des années académiques 2022/2023 et 2023/2024.

L'observation de micro-enseignements et l'analyse documentaire ont été les méthodes qualitatives utilisées.

Les observations de l'auteur et des stagiaires ont concerné les pratiques enseignantes des stagiaires lors de la préparation, réalisation et évaluations des micro-enseignements. Une grille d'observation a été élaborée pour les observations des microenseignements des stagiaires.

Quant à l'analyse documentaire, elle a concerné les documents pédagogiques et administratifs. À cet effet, une grille d'analyse documentaire a été développée.

Une triangulation des données obtenues à travers les différentes méthodes a permis de répondre aux questions de recherche.

4. Pratiques enseignantes et organisation des enseignements-apprentissages

L'analyse des pratiques enseignantes, y compris pédagogiques peut se faire avant, pendant ou après de nouvelles formations continues des enseignants.

Réalisée bien avant la formation continue, les résultats de l'analyse des pratiques permettent d'identifier les acquis et les insuffisances, de la formation en termes de qualification.

Réalisée pendant la formation, ses résultats permettent de faire une évaluation formative et des remédiations. À ce travail d'analyse des pratiques, une évaluation, une auto-évaluation et/ou une réflexion critique peuvent être organisées dans le but de contribuer efficacement au développement des compétences professionnelles.

Une analyse des pratiques enseignantes après la formation continue permet de faire une évaluation sommative des compétences acquises au cours de la formation ou un diagnostic des insuffisances.

Les études des pratiques enseignantes distinguent plusieurs définitions, types, approches et questions épistémologiques. Afin de clarifier les termes clés et le cadre théorique de cette étude, le développement suivant présente les définitions, types, approches et question épistémologique des pratiques pédagogiques.

4.1. Pratiques pédagogiques/ enseignantes : définitions, types, approches et question épistémologique

- **Pratiques pédagogiques / enseignantes. Définitions et dimensions**

Les pratiques pédagogiques et enseignantes, désignent la manière individuelle, collective, courante, habituelle ou systématique de procéder des acteurs pédagogiques pour l'atteinte des objectifs de formation. Il s'agirait ici des objectifs de formation des professeurs CAPET, d'ouvriers qualifiés de niveau CAP, des élèves des objectifs des ordres d'enseignement ou en général du système éducatif concernés. Elles divergent, d'une zone culturelle à une autre, d'un pays à un autre, d'une collectivité à une autre, d'une école à une autre, d'une classe à une autre, d'un enseignant à un autre.

Pour I. Vinatier et P. Pastré (2007, p. 97) la pratique *« correspond à un champ d'activités humaines déterminées par des procédés, des conduites propres à une personne ou un groupe professionnel marqué par une culture, une idéologie, des techniques ».*

Les pratiques pédagogiques réfèrent à *«la manière de faire singulière d'une personne, sa façon, réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement* » (M. Altet, 2002, p. 86). Pour sa part, P. A. D. Silva (2021, p. 3) décrit la pratique pédagogique comme *« l'union de la théorie et de la pratique dans l'exercice de l'enseignement et de l'appréhension de la connaissance, dans l'action pédagogique ».*

Les recherches sur les pratiques enseignantes ont reparti les pratiques enseignantes selon les trois types suivants : Les pratiques attendues, les pratiques déclarées et les pratiques constatées :

- les pratiques attendues sont celles prescrites par la société et le ministère de tutelle à travers les curricula et programmes d'enseignement et de formation ;
- les Pratiques déclarées sont les descriptions faites par les pratiquants eux-mêmes sur leurs propres pratiques. Ces déclarations permettent d'accéder et de comprendre les représentations que les pratiquants ont de leurs rôles et des activités qu'ils doivent réalisées ;
- les pratiques constatées ou effectives sont celles que les chercheurs observent de l'activité que déploient effectivement les enseignants, principalement en situation de classe. Les méthodes d'analyse utilisées à cet effet sont des observations et des entretiens orientés surtout sur des dimensions ou des variables déterminants dans le processus d'enseignement-apprentissage (cf. M. Altet, H. N. Sall, A. Paré Kaboré, 2016, p. 50).

Pour analyser la pratique, les deux dimensions suivantes de la pratique sont considérées :

- les objectifs de mise en œuvre de cette pratique (objectifs, stratégies et idéologies) et
- la mise en œuvre même de la pratique (gestes et les conduites) (cf. C. Martinez, 2019, p. 53).

Les savoirs à enseigner (contenus, savoirs disciplinaires, savoir-faire professionnel…) sont ceux qui sont au cœur de la situation didactique et des analyses de pratiques, mais aussi

- les savoirs pour enseigner (méthodes d'enseignement, connaissances pédagogiques du contenu...).

Ces savoirs concernent à la fois les objets d'apprentissage impliqués dans les situations d'enseignement/apprentissage, les postures et les gestes professionnels des enseignants. Font partie de ces savoirs, la planification de ces situations et les activités organisées, réalisées conjointement par l'enseignant et les élèves dans chaque phase du déroulement des enseignements-apprentissages.

- **Pratiques pédagogiques / enseignantes : Finalités, approches et analyse**

L'étude des pratiques pédagogiques et enseignantes suscite aussi des questions d'ordre épistémologique relative à sa finalité pour les objectifs et la mise en œuvre des activités pédagogiques concernées, pour les enseignants et les structures de formation concernées. La

recherche sur les pratiques pédagogiques et enseignantes poursuit-elle une finalité prescriptive ou heuristique ?

La finalité prescriptive permettrait d'entreprendre des changements suivant les caractéristiques identifiées des « bonnes pratiques, (best practices) » et de la description des modalités de leur mise en œuvre effective afin d'améliorer efficacement les apprentissages et le développement effectif des compétences des apprenants (cf. L. Talbot, 2012a, p.11, C. Martinez, 2019, p. 21).

Quant à la finalité heuristique, elle permettrait d'investiguer les pratiques et de mieux les comprendre, de les expliquer pour soi-même sans intention manifeste de les changer. Les résultats d'une étude à visée heuristique peuvent bien sûr être utilisés par la suite pour des transformations et améliorations des pratiques enseignantes et pédagogiques (J. Clanet, 2007, p. 7).

Pour cette étude à finalité heuristique, il sera question des pratiques déclarées par les enseignants CAET stagiaires CAPET professionnel sur leurs propres activités d'enseignantes dans les établissements.

Cependant, l'analyse des activités d'enseignement lors des micro-enseignements en Techno pédagogie (pratiques constatées) a aussi une finalité prescriptive. L'objectif de l'analyse est de mieux comprendre les pratiques afin de les améliorer.

À cet effet, J. Dolz et F. Leutenegger (2015, p. 8-9) distinguent deux approches pour l'analyse systémique des pratiques (enseignant, apprenant, objet de savoir) :

- la première approche est l'une l'entrée par l'objet enseigné. Cette approche tient aussi compte des pratiques enseignantes et apprenantes au fil des séquences d'enseignement analysées tout en privilégiant une analyse de l'objet.

Il s'agit ici de la théorie de la transposition, de la transformation continuelle des objets de savoirs et des pratiques de référence en objets d'enseignement et de formation.

- la seconde approche est l'entrée par l'action. Il s'agit d'une étude de l'action conjointe de l'enseignant, des apprenants sur les objets de savoir en cause, études discursives.

Pour professionnaliser le métier enseignant, M. Altet (1994) identifie quatre modèles de formation. Le premier est le modèle intellectualiste, qui considère l'enseignant comme un détenteur de savoirs à transmettre. Le deuxième est le modèle des écoles normales, fondé sur l'imitation des pratiques des enseignants expérimentés. Le troisième, dit modèle des sciences humaines, mobilise les apports théoriques pour comprendre et rationaliser la pratique.
Le modèle pratique-théorie-pratique favorise le développement de l'enseignant en tant que praticien réflexif, capable d'analyser ses propres pratiques pour les améliorer.

4.2. Organisation des enseignements-apprentissages : domaines de décisions, facteurs d'influences et interactions

Pour l´identification des facteurs d'influences des enseignements, le modèle didactique de Berlin (W. Schulz, 1970, p. 414) distingue quatre domaines décisionnels et deux domaines de contraintes (conditions). Les domaines décisionnels sont ceux dans lesquels des décisions sont à prendre concernent les objectifs, les contenus, les méthodes et les supports didactiques. Les conditions socioculturelles et anthropogènes (aptitudes et prérequis individuels) constituent les contraintes dont il faut tenir compte.
Pour leur part, M. Altet, H. N. Sall et A. Paré Kaboré (2016, p. 59) distinguent les variables-effets clés suivants comme facteurs influençant les rapports enseignements-apprentissages

- « la stimulation cognitive et motivationnelle de l'enseignant ;
- l'implication, l'engagement dans la tâche de l'élève (active task) et le temps individuel sur la tâche (time on task) ;
- la recherche active par l'élève, son activité intellectuelle à travers des tâches ;

- les interactions enseignant-apprenant(s) variées, entre pairs, entre groupes de pairs ;
- la régulation interactive, les renforcements et l'évaluation formative ;
- la formation méthodologique et métacognitive ;
- le climat social du groupe-classe ».

Les supports didactiques sont dans un rapport d'interaction avec les contenus, les méthodes et les objectifs (W. Schulz, 1970, p. 414). Leur rôle est déterminant dans l'acquisition des connaissances et le développement des compétences. Les supports didactiques sont utilisés dans la réalisation d'enseignements-apprentissage avec des méthodes passives ou actives de formation et à des différents niveaux d'abstraction (pyramide de l'apprentissage de Dale).

Chaque media, chaque support didactique présente des avantages et des désavantages en fonctions de ses conditions de réalisation et d'utilisation et sur la base des situations d'enseignement-apprentissage dont l'enseignant doit tenir compte dans son choix (U. Kreggenfeld, 2012).

Au vu de ces constats des déficits et besoins de qualification des enseignants avant, pendant et après la formation initiale à l'ENS, la formation continue au CAPET professionnel offre l'opportunité d'acquisition de nouvelles qualifications professionnelles pour d'une part combler les insuffisances existantes de qualification et d'autre part satisfaire les besoins de qualification.

Pour le développement des compétences en enseignement et formation, l'analyse des pratiques enseignantes constitue une méthode efficace pour identifier les faiblesses des pratiques afin de pouvoir y remédier. Ainsi, les enseignants formés pourront à leur retour contribuer efficacement à l'amélioration de leurs propres pratiques enseignantes et pédagogiques, y compris celles de leurs collègues, par exemple.

5. Présentation, analyse et interprétation des résultats d'enquête auprès des stagiaires CAPET professionnel 2022/2023 et 2023/2024

Ce chapitre présente brièvement la formation continue en CAPET pro des années 2022/2023 et 2023/2024, les conditions d'accès à la formation, spécialités, les effectifs et les résultats de l'étude.

5.1. Caractéristiques des stagiaires CAPET-professionnel : Spécialités et effectifs des années académiques 2022/2023 et 2023/2024

- **Spécialités et effectifs des stagiaires CAPET professionnel de 2023/2024**

Pour l'année académique 2023/2024, 12 enseignants CAET de six filières et disciplines différentes ont été recrutés pour la formation continue de niveau CAPET.

Pour le département de Technique Industrielle, les effectifs par spécialité sont les suivants :

Tableau n°2 : Spécialités et effectifs des stagiaires CAPET pro 2023/2024

N°	**Spécialités des stagiaires**	**Effectifs**
1.	Construction métallique	03
2.	Maintenance de Véhicules Automobiles (MVA)	03
3.	Menuiserie bois	02
4.	Génie civil	02
5.	Electrotechnique	01
6.	Fabrication mécanique	01
	Total	**12**

Source : W. J. E. Sawadogo, 2026

Tableau n° 3 : *Spécialités et effectifs des stagiaires CAPET pro 2022/2023*

N °	**Spécialités des stagiaires**	**Effectifs**
1.	Construction mécanique	03
2.	Agroalimentaire	01
3.	Informatique	01
4.	Technique de vente et de commercialisation	02
5.	Menuiserie	02
6.	Génie civil bâtiment	03
7.	Maintenance des véhicules automobiles	03
8.	Électrotechnique	01
9.	Fabrication mécanique	01
	Total	**17**

Sources : W. J. E. Sawadogo, 2026

- ***Spécialités et effectifs des stagiaires CAPET professionnel de 2022/2023***

Pour l'année académique 2022/2023, 17 enseignants CAET de 09 spécialités différentes ont été recrutés pour la formation continue de niveau CAPET professionnel.

Au total, 29 stagiaires constituent le groupe cible. Le taux de retour est de 20/29 soit un taux de 68,96%.

5.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats liés à l'hypothèse 1

Hypothèse 1 : Les enseignants CAET expérimentés actuellement stagiaires CAPET pro éprouvent des insuffisances liées à la réalisation de leurs enseignements pratiques dans les établissements dans les classes des cycles courts (CAP) et moyens (BEP) de l'EFTP.

Au niveau des difficultés rencontrées, les enseignants CAET avec chacun plus de 5 années d´expériences professionnelles et actuellement stagiaires CAPET pro, ont déclaré les difficultés suivantes :

- **Difficultés au niveau des pratiques enseignantes**

a) Difficultés dans l'utilisation et l'exploitation des référentiels et des programmes de formation *(problèmes d'adéquation et d'actualisation des programmes et référentiels ou d'absence de référentiels ou programme spécifiques à certaines filières (par ex en Bac professionnel).*

b) Difficultés au niveau de l'organisation des processus de développement des compétences.
- Non maîtrise de certaines méthodes pédagogiques (expositive, démonstrative) du fait du manque de matériels.
- Non maîtrise des approches pédagogiques spécifiques à différents groupes cibles (mélange de jeunes et d'adultes) ;
- Insuffisances dans l'utilisation de matériels et supports pédagogiques et des technologies de l'information et de la communication (TIC)

c) Difficultés au niveau des environnements d'enseignements-apprentissages *(manque de ressources pédagogiques et didactiques)*
- Insuffisance d´équipements et matériels pédagogiques (documents, matériels pédagogiques, vidéoprojecteurs, ordinateurs, etc.).
- Insuffisances de matières d'œuvre pour les travaux pratiques.

- **Difficultés dans la maîtrise des différenciations des pratiques spécifiques relatives aux niveaux et profils de formation** (CAP, certificat de qualification professionnelle (CQP), brevet de qualification professionnelle (BQP), BEP, baccalauréat technologique, Baccalauréat professionnel…)

Selon le niveau et le profil de formation (CAP, CQP ou BEP ou BQP…) ou selon le type de formation scolaire ou professionnelle où l'enseignant est employé, les expériences professionnelles des enseignants CAET en termes de pratiques enseignantes et pédagogiques et les exigences en termes de compétences sont différentes. Elles sont et doivent être différentes car les objectifs des formations correspondantes à ces diplômes sont différents. Il y a donc un besoin d'harmoniser et de mutualiser les qualifications professionnelles spécifiques relatives aux enseignements-apprentissages dans tel ou tel autre profil et niveau de formation.

- **Pratiques enseignantes dans les établissements de l'EFTP au BURKINA et vérification de l'hypothèse**

Les stagiaires CAPET pro commencent la formation avec certaines insuffisances et des difficultés dans la réalisation des pratiques pédagogiques en raison d'insuffisances de qualification.

L'hypothèse 1 stipule que les enseignants CAET expérimentés actuellement stagiaires CAPET pro rencontrent des difficultés dans leurs pratiques enseignantes dans les classes des cycles courts (CAP) et moyens (BEP) de l'EFTP. Les résultats de l'enquête confirment que les stagiaires CAPET pro rencontrent des difficultés dans leurs pratiques enseignantes (pratiques déclarées). Dans ces conditions, l'hypothèse 1 est alors confirmée.

5.3. Présentation, analyse et interprétation des résultats liés à l'hypothèse 2

L'hypothèse 2 était la suivante : L'analyse des pratiques enseignantes au cours de la formation continue montre que les enseignants CAET expérimentés actuellement stagiaires CAPET pro ont des insuffisances spécifiques de qualification (pratiques observées).

- **Difficultés identifiées à travers l'analyse d'exercices de pratiques enseignantes des stagiaires CAPET pro pendant la formation**

Au cours de la formation, les stagiaires CAPET professionnel regroupés par filière de formation ont réalisé et exécuté individuellement ou en groupe des micro-enseignements.
L'unité d'enseignement « Micro-enseignement **»** est un module de tronc commun (24 heures) du semestre 3.
Au cours de ce module, des analyses des pratiques sont réalisées en trois phases :

- l'observation de l'exercice pratique simulé d'enseignement du stagiaire à l'aide de guide d'observation ;
- l'analyse de la documentation de la séance d'enseignement sur la base des fiches de déroulement ;
- l'auto-évaluation du stagiaire ;
- l'évaluation d'un jury (formé de stagiaires et de l'enseignant) à l'aide de la grille d'évaluation.

Des analyses de pratiques enseignantes ont été réalisées sur neuf micro-enseignements. Retenons que les résultats ont été très positivement évalués par les futurs enseignants lors des évaluations des micro-enseignements. Chaque participant a pu donner à partir de l'analyse de sa pratique son appréciation sur son exercice d'enseignement-apprentissage (réflexion).
L'analyse des difficultés et insuffisances liées aux pratiques enseignantes des stagiaires en début de formation a été révélatrice de quelques difficultés de ces enseignants à réaliser des enseignements-apprentissages en EFTP orientés vers le développement des compétences professionnelles et vers les métiers de formation des apprenants.

Ces difficultés et insuffisances liées aux pratiques enseignantes attendues se rapportent aux points suivants, par exemple :

- insuffisances de liens établis entre les enseignements-apprentissages et la pratique du métier ;
- insuffisances ou absences d`utilisation d'exemples pratiques ;
- absence ou insuffisance de contextualisation des thèmes ;
- absence ou insuffisance de prise en compte des aspects économiques ;
- absence ou insuffisance de prise en compte des processus d'affaires ;
- absence ou insuffisance de prise en comptes des spécificités du groupe cible (andragogie).

Au vu des résultats d'enquête, **l'hypothèse 2 aussi est confirmée**.

Le paragraphe suivant présente quelques propositions :

4.4 *Défis et propositions pour une meilleure utilisation de l'analyse des pratiques enseignantes à l'amélioration de la formation continue des enseignants de l'EFTP*

4.4.1. Défis de l'analyse des pratiques enseignantes comme outil de développement de la qualité

L'analyse des pratiques enseignantes dans le cadre de ces microenseignements a permis aux futurs enseignants d'acquérir et d'approfondir leurs connaissances professionnelles théoriques, y compris leurs agissements sur les pratiques enseignantes. L'analyse a permis aussi d'identifier des insuffisances et autres besoins de qualifications des enseignants. À travers la réflexion, l'auto-formation et les remédiations les insuffisances ainsi identifiées pourront être réduites, voire éliminées. Cela va contribuer de fait à l'amélioration de la qualité de la formation.

À travers les analyses des pratiques enseignantes des stagiaires dans le cadre des micro-enseignements, par exemple, les futurs enseignants CAPET professionnel ont pu acquérir des capacités d´analyses réflexives, des connaissances sur la planification, la réalisation et l'évaluation des activités d'enseignements-apprentissages en EFTP.

Des mesures d'amélioration sont ensuite à mettre en œuvre pour le développement et le renforcement de l'autonomie dans la formation, le renforcement de l'auto-organisation, l'utilisation de méthodes actives et réflexives, l'approfondissement de la formation dans les spécialités de formation des enseignants et dans les didactiques professionnelles ou appliquées correspondantes.

Cependant, pour réussir l'analyse des pratiques enseignantes /pédagogiques, des défis sont à relever. Ces défis sont relatifs à :

- la qualification du personnel chargé de l'analyse ;
- la coopération entre les structures concernées (lieux d'emploi et de formation) ;
- la qualification du personnel chargé de l'exploitation des résultats des analyses et de l'utilisation de ces résultats dans le curricula de formation ;
- les défis institutionnels pour l'organisation d'une telle coopération (établissements EFTP et IEFTP/ENS) ;
- défis de la coopération entre l'IEFTP et le MESFP à travers les directions générales….

4.4.2 Propositions pour une meilleure utilisation de l'analyse des pratiques enseignantes à l'amélioration de la qualité de la formation continue des enseignants de l'EFTP

Le rôle des enseignants est déterminant pour la mise en œuvre effective des reformes de pratiques enseignantes et pédagogiques comme l'APC. Des propositions sont donc faites pour l'amélioration de la formation continue, y compris l'encadrement pédagogique, par exemple.

- **Formation continue du suivi pédagogique dans les établissements**

Au niveau des établissements, les propositions sont les suivantes :

- Renforcer la formation continue des enseignants en milieu de travail dans les établissements (revoir les effectifs dans les classes, revoir l'approche pour former aux métiers, améliorer le suivi pédagogique et la formation continue en milieu de travail)
- L'analyse des pratiques enseignantes des enseignants CAET, au-delà des aspects pédagogiques, permet d´identifier les besoins en développement de compétences disciplinaires et technologiques afin de les prendre en compte dans les curricula de formation continue CAPET pro. Ces besoins de qualifications concernent autant les contenus disciplinaires enseignés, la didactique appliquée, la didactique professionnelle que les méthodes d'enseignement-apprentissage en EFTP.
- À ce titre, les contenus de formation des inspecteurs de l'enseignement secondaires (IES) doivent être actualisés afin de prendre aussi en compte les aspects technologiques, techniques, professionnels et disciplinaires des spécialités et métiers de formation. Cela permettrait à ces encadreurs de répondre efficacement au besoin de développement de compétences professionnelles des enseignants de l'EFTP, qui ne sont pas seulement den besoins pédagogiques.

- **Formation et réorganisation du personnel chargé de l'encadrement pédagogique**

- Il y a lieu de développer de nouveaux profils de compétences des encadreurs pédagogiques comme les inspecteurs de l'enseignement secondaire (IES) ; option Technique Industrielle pour leur permettre d'apporter du soutien aux enseignants au niveau disciplinaire, technologique, pédagogique, méthodologique et entrepreneurial.

La formation actuelle des inspecteurs (IES) de toutes les spécialités de l'EFTP est repartie en deux grandes options : l'option technique industrielle (TI)et l'option technique tertiaire (TT). La formation dans l'option TI par exemple ne peut donc pas prendre en compte les différentes spécialités des professeurs CAET et CAPET de TI ou traiter en profondeur les processus de travail et autres aspects disciplinaires spécifiques de ces différentes spécialités de TI.

En effet, l'inspecteur de Technique Industrielle est sensé encadrer les enseignantes dans toutes les spécialités de ce domaine (au moins une trentaine de spécialité !). Or, en dehors de la formation de base de niveau licence, Ingénieur, CAET ou CAPET dans la spécialité d'origine et des formations insuffisantes en milieu de travail lors des visites de classes, l'IES n'a plus eu une formation approfondie sur sa spécialité d'origine, sans compter d'autres spécialités qu'il est censé couvrir et encadrer selon l'APC.

- **Formation continue au CAPET**

Au niveau de la formation continue des enseignants, les propositions sont :

- développer un profil de compétences harmonisé des enseignants qui accèdent au CAPET par l'examen professionnel pratique dans l'établissement d'exercice ou par la formation de deux années à l'ENS afin de mieux prendre en compte les nouvelles exigences de qualité des enseignements-apprentissages dans les différents cycles de formation ;
- renforcer le personnel enseignant à l'ENS par la formation et le recrutement de personnel et améliorer l'organisation de la formation (recruter des enseignants permanents dans chaque spécialité, assigner les crédits prévus à chaque encadreur, revoir la programmation des cours) ;
- impliquer des professionnels des métiers et spécialités, des spécialités des sciences de l'éducation appliquée à l'EFTP et des personnes ayant des expériences professionnelles pratiques des activités et métiers concernés ;
- intégrer des sorties de terrain et des stages pratiques en entreprise dans la formation.

Dans le cadre de la mise en œuvre de l'APC, ainsi que de l'approche métier, il y a lieu de prendre des mesures pour assurer une bonne qualité des enseignements-apprentissages autant au niveau de la formation des enseignants qu'au niveau de leur emploi dans les établissements secondaires de l'EFTP.

- **Renforcement de la coopération entre les lieux d'apprentissage et de formation**

La coopération entre les lieux d'apprentissage et de formation qui sont les établissements de l'EFTP, les structures de formation continue des enseignants et l'ENS /l'IEFTP doit être renforcée.

Au niveau institutionnel, il est impérieux de promouvoir la coopération entre les structures de formation et de gestion de l'EFTP des différents ministères (ministère des serviteurs du Peuple, ministère de l'enseignement secondaire, de la formation professionnelle et technique (MESFPT) avec l'ENS/IEFTP.

Les analyses des pratiques pourraient se faire par spécialité et individualisée dans le cadre du suivi pédagogique, des conseils d'enseignements, des rencontres de filières ou sous formes d'ateliers ou de séminaires de formation.

À ce titre, des mesures de coopération institutionnelle, effective et systématique entre les structures responsables de la formation initiale, la formation continue en milieu de travail et les structures de recrutement des enseignants doivent être mises sur place pour assurer une bonne qualité de la formation initiale et continue des enseignants orientés vers leurs besoins de qualification effectifs

Conclusion

La formation continue des enseignants CAET au CAPET-pro vise à outiller davantage les enseignants à la réalisation efficace des processus de développements des compétences professionnelles des apprenants des différentes filières, profils, niveaux et métiers concernés du cycle court, moyen et long de l'EFTP. Pour y parvenir efficacement, la formation continue doit prendre en compte les besoins de qualifications spécifiques et individuels de chaque stagiaire afin de combler les insuffisances de compétences professionnelles existantes et de satisfaire les exigences de compétences spécifiques pour l'enseignement au second cycle. Ces compétences sont d'ordre disciplinaire, méthodologique, sociale, personnelle et contextuelle.

Les enseignants expérimentés de niveau CAET actuellement en formation professionnelle continue pour le niveau CAPET ont déclaré avoir des insuffisances et des difficultés dans leurs pratiques enseignantes. L'analyse des pratiques enseignantes pendant la phase pratique de la formation initiale, en milieu de travail permet d`identifier au mieux les besoins et exigences de qualifications des enseignants CAET dans les établissements de l'EFTP et de les prendre en compte dans les curricula de formation continue au CAPET.

La technique et la technologie évoluent. Le travail professionnel et son organisation évoluent inéluctablement avec les techniques et les technologies utilisées dans le domaine du métier et de la profession.

Suivant l'Approche par les compétences (APC) adoptée le système éducatif, les processus d'enseignements-apprentissages doivent être donc conçus et réalisés selon une logique de la pédagogie active de développement des compétences soutenue par une démarche réflexive favorisant une interaction parfaite entre les contenus, méthodes, supports didactiques et les objectifs et en prenant en compte le contexte de formation et d'emploi.

Il s'avère donc nécessaire d'analyser continuellement et systématiquement les pratiques enseignantes existantes afin de mieux les adapter aux nouveaux défis de développement des compétences professionnelles des apprenants.

La formation continue au CAPET pro doit être différenciée et prendre aussi en compte les besoins et insuffisances en qualifications spécifiques pour les enseignements dans les classes du second cycle, afin de rendre les stagiaires plus aptes à l'enseignement et à la formation dans les deux cycles. Cela se justifie aussi du fait que les enseignants stagiaires CAPET dans les années d'expériences requises n'ont toujours pas pu couvrir toutes les thématiques des classes de CAP ou de BEP de leur spécialité. La formation continue au CAPET devrait leur offrir une

opportunité d'être à la hauteur des exigences de qualifications et de compétences d'un enseignant CAPET pour le cycle court, moyen et long de l'EFTP.

L'analyse des pratiques enseignantes partant du stage pratique du CAET à l'emploi comme enseignant certifié CAPET, peut se révéler donc être un outil d'analyse, de diagnostic et de développement de la qualité du suivi pédagogique, de la formation professionnelle continue certificative et du stage pratique dans les établissements.

Beaucoup de moments possibles d'analyse des pratiques enseignantes existent dans la carrière professionnelle des enseignants. Il y a lieu de choisir quelques-uns pour en faire des rendez-vous systématiques de la formation continue des enseignants et du développement de leur professionnalisme. En utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE), les ressources et les processus d'analyse de pratiques enseignantes, les résultats d'analyse ainsi que les scenarios de formation continue peuvent être numérisés et réutilisés.

Références bibliographiques

ALTET Marguerite, 1994, *La formation professionnelle des enseignants : Analyse des pratiques et situations pédagogiques. Paris :* Presses Universitaires de France.

ALTET Marguerite, 2002, *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*. Revue française de pédagogie,-pp.138, 85-93.

ALTET Marguerite et BRITTEN J. Donard, 1983, *Microenseignement et formation des enseignants.* Pédagogie d'aujourd'hui. Presses universitaires de France.

ALTET Marguerite, SALL Hamidou Nacuzon, PARÉ KABORÉ Afsata, 2016, *Rapport final Recherche OPERA: L'observation des pratiques enseignantes dans leur rapport aux apprentissages des élèves.* https://de.scribd.com/document/694563017/Rapport-Opera-Int

CLANET Joël et TALBOT Laurent, 2012, *Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques*. *Phronesis*, *1*(3), p. 4–18. https://doi.org/10.7202/1012560ar

DGEFTP (Direction Générale de l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels). *Communication sur l'approche métier dans la formation professionnelle*, octobre 2025

DEMBÉLÉ S., 2024, *Analyse de la qualité des objectifs pédagogiques formulés par les enseignants de l'EFTPI, mémoire de fin d'étude,* ENS.

DOLZ Joaquim et LEUTENEGGER Francia, 2015, « L'analyse des pratiques : une démarche fondamentale dans la formation des enseignants ? » *Revue „Formation et pratiques d'enseignement en question (FPEQ),* N°18, p. 7-16.

GOIGOUX Roland, 2007, *Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. Education et didactique*. http://journals.openedition.org/educationdidactique/232.

DOI : https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232

VINATIER Isabelle et PASTRE Pierre, 2007, Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante, p. 95-108, https://journals.openedition.org/rechercheformation/981

MARTINEZ Chantal, 2019, *Pratiques enseignantes et expérience professionnelle antérieure.* Education. Université de la Réunion, 2018. Français. NNT : 2018 LARE0002. tel-01990500. HAL Id:tel-01990500. https://theses.hal.science/tel-01990500vl.

MESFPT (Ministère de l'enseignement secondaire et de la formation professionnelle et technique). (01.4.2025). Arrêté n°2025-000049/MESFPT/CAB portant attributions, organisation et fonctionnement de la Direction générale de l'Enseignement et la Formation techniques et Professionnels (DGEFTP).

MESRI (Ministère de l'enseignements supérieur, de la recherche et de l'innovation), 2022, Arrêté N°2022-205/MESRI/SG/ENS/DG portant organisation, attributions et fonctionnement des instituts de formation et de recherche de l'École Normale Supérieure du 29 juin 2022.

MFPTPS : Arrêté n° 2025-2877/MFPTPS/SG/AGRE du 26 novembre 2025 portant ouverture d'examens professionnels en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique, CAP-GEG, CAET, CAPES, CAPET au profit des personnels de l'enseignement post-primaire et secondaire.

PARE Amidou, SAWADOGO Wendkouni Jean Éric, SAWADOGO Timbila, 2026, « Enseignements-apprentissages en Construction Mécanique selon l'Approche Par les Compétences (APC) dans les classes de BEP Génie mécanique : Caractéristiques, difficultés et propositions », *Les cahiers du (CARESFI),* Volume 6 - n° 1 - Avril 2026, p. 103-120.

PRÉSIDENCE DU FASO : Décret N°0245 /PRES/PM/MFPTPS/MINEFID portant statut particulier du métier éducation, formation et promotion de l'emploi du 30 mars 2020, article, p.44-45.

SAWADOGO Wendkouni Jean Éric, 2005, *Untersuchung zur bedarfsgerechten Ausbildung von technischen Lehrern in der Hochschule für Lehrerbildung (ENSK) Koudougou-Konsequenzen für eine Verbesserung der technischen Lehreraus- und Weiterbildung in Burkina Faso*, mémoire de master, Technische Universität Dresden, p. 54-55

SCHULZ Wolfgang, 1970, "Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht (1969*)",* in Kochan, D.C. (Dir). *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken, Fachwissenschaft, Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1956-1969,* p. 403-440.

SILVA, Patricia Amorim da, 2021, *Pratique pédagogique des enseignants,* Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. An 06, Ed. 02, Vol. 06, p. 117-125.

SIMMERT Hartmut, 2012, "Mediendidaktische Handlungsbereiche in der Ingenieurpädagogik" in Hortsch, S. Kersten, M. Köhler (dir.), *Renaissance der Ingenieurpädagogik–Entwicklungslinien im europäischen Raum,* Referate der 6, IGIP-Regionaltagung in Dresden.

LABORATOIRE DE RECHERCHE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

École Normale Supérieure

LAKISA est une revue spécialisée en sciences de l'éducation. C'est une revue indexée, semestrielle, à comité scientifique et de lecture international. *LAKISA* est hébergée au sein du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine de la recherche. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation…). Les langues de publication sont le français et l'anglais. La revue publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques dans les mêmes domaines.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/ LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue LAKISA sont en libre accès sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
1 avenue des premières jeux africains (Brazzaville- Congo)
Éditeur : LARSCED
https://doi.org/10.55595/LAKISA
www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg
BP : 237, Brazzaville-Congo