

Research Article

APPRÉCIATION DE L'EFFICACITÉ DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE DE CHANGEMENT DES PROGRAMMES SCOLAIRES

^{1,*} Ntwari Innocent and ²Ndikumasabo Josias

¹Professor at the University of Burundi, Dean of the Faculty of Psychology and Educational Sciences, Burundi.

²Professor at the University of Burundi, Institute of Physical Education and Sports, Burundi.

Received 08th July 2023; Accepted 09th August 2023; Published online 30th September 2023

RÉSUMÉ

La formation initiale des enseignants constitue un des moments importants pour maximiser l'efficacité des pratiques d'enseignement. Or, la réforme de l'enseignement fondamentale initiée en 2013 au Burundi exige de nouvelles pratiques auxquelles certains enseignants n'ont pas été formés. La présente étude s'intéresse à savoir comment les enseignants apprécient l'efficacité de la formation initiale qui n'a pas fait objet de changement de programmes d'enseignement. L'enquête par questionnaire réalisée auprès de 105 enseignants de mathématiques au cycle 4 de l'École Fondamentale montre que les enseignants ne sont pas satisfaits des compétences construites en formation initiale. Ils proposent une formation initiale dans l'enseignement supérieur qui touche aux aspects disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Et si un changement s'opère à un palier quelconque, on devrait du même coup toucher les autres niveaux d'enseignement pour garder la cohérence interne du système éducatif.

Mots-clés: Formation initiale, réforme de l'école fondamentale, pratiques d'enseignement.

INTRODUCTION

La professionnalisation des formations devient de plus en plus une règle et une exigence internationale (Altet, 2000). Elle doit articuler les contenus, les objectifs et les compétences sollicitées avec les exigences du métier pour lequel on forme en liant le monde de la formation avec celui du travail qui doivent rester en étroite articulation (Wittorski, 2008). 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 succédées 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 and 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 and 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 and Briquet-Duhazé, 2010; Jorro, 2014) pour faire face aux situations professionnelles rencontrées (Paquay, 2012) Notre recherche s'effectue dans un contexte de réforme des programmes scolaires d'enseignement au fondamental burundais. En effet, le Burundi a mis en place, 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. 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 fondamentale 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.

Ainsi, la question de recherche posée est : au regard des pratiques d'enseignement exigées par la réforme de l'école fondamentale au Burundi, quel regard les enseignants de mathématiques au 4^{ème} cycle du fondamental ont-ils de l'efficacité de la formation initiale reçue ? La présente étude a pour objet de cerner l'appréciation de l'efficacité de la formation initiale des enseignants en lien avec les pratiques prescrites dans un contexte de réforme de l'enseignement

*Corresponding Author: Ntwari Innocent,

¹Professor at the University of Burundi, Dean of the Faculty of Psychology and Educational Sciences, Burundi.

afin de contribuer à l'amélioration de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants surtout en contexte de réforme curriculaire.

MÉTHODES

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 4ème cycle de l'École Fondamentale burundaise publique (7ème, 8ème, 9ème années). L'étude porte sur 20 enseignants des classes de 7ème, de 8ème et/ou de 9ème année de l'école fondamentale travaillant dans 39 écoles situées dans deux provinces du Burundi à savoir Bujumbura et Bujumbura Mairie. En plus du milieu de travail, l'ancienneté de l'enseignant a été aussi prise en compte. Nous avons considéré qu'un enseignant est « ancien » s'il a déjà enseigné pendant plus de cinq ans ; il est « nouveau » s'il a déjà enseigné pendant cinq ans maximum). Si, au total, les provinces de Bujumbura et Bujumbura Mairie comptent 110 écoles avec 353 enseignants de mathématiques qui enseignent au 4ème cycle de l'École Fondamentale, l'échantillonnage en grappe 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'Education du Burundi. Notre objectif était d'échantillonner au moins 100 enseignants sur les 353 enseignants que comptent les deux provinces susmentionnées, en raison d'au moins 50 enseignants dans chaque province. Ainsi, nous avons adressé un questionnaire à 50 enseignants en province de Bujumbura et 55 en Bujumbura Mairie, ce qui donne un échantillon de 105 enseignants travaillant dans 13 écoles (sur 45 écoles) en Bujumbura et 26 écoles (sur 65 écoles) en Bujumbura Mairie.

Approche et techniques de collecte des données

L'approche quantitative a été adoptée. Une enquête par questionnaire écrit a été réalisée auprès des enseignants au 4ème 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 construites 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.

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, avec une marge d'erreur $\alpha = 5\%$ ou $\alpha = 1\%$. Si $p = 0,000$, c'est qu'il y a une très forte corrélation entre deux variables ; elle se note $p < 0,001$ (Kinnear and Gray, 2005). 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.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Il ressort des résultats, que la majorité des enseignants enquêtés, soit 26,7%, a été initialement formée 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) alors que 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	Frequency	Percent
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
Valid		
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
Missing System	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	Cumulative Percent
Valid	Très suffisamment	17	16,2
	Suffisamment	39	37,1
	Pas suffisamment	34	32,4
	Pas du tout suffisamment	15	14,3
	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 le leur a pas suffisamment ou pas du tout suffisamment préparé. Dans le tableau 3below, 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 * Institution de formation initiale : Chi-carré

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

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

Modalités	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pas du tout urgent	9	8,6	8,7
	Peu urgent	27	25,7	26,2
	Urgent	28	26,7	27,2
	Très urgent	39	37,1	37,9
	Total	103	98,1	100,0
Missing	System	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

Enfin, concernant le type de formation initiale dont les enseignants de mathématiques devraient bénéficier, la majorité des enseignants, 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. Institution de formation initiale * Type de formation initiale jugée finalement appropriée au regard des pratiques de terrain : Chi-carré

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% des enseignants qui ont été respectivement formés 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. Cela peut signifier qu'ils 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. Nous rejoignons le point de vue de Uwamariya and Mukamurera (2005) : 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.

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. 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 ($\rho = 263, n = 78 ; p = 0,020$). 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. Institution de formation initiale * Niveau de satisfaction vis-à-vis des compétences construites en formation initiale : Chi-carré

% 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%

A la lumière des résultats contenus dans tableau Tableau 6. Institution de formation initiale * Niveau de satisfaction vis-à-vis des compétences construites en formation initiale : C, 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. Cela peut sous-entendre que, quelque part, 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. 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 terrain.

Etant donné que nous savons qu'il est établi une corrélation statistiquement significative entre le diplôme et le niveau d'estime de

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 soient les enseignants des milieux urbains qui ont un niveau d'estime de soi plus élevé. S'agissant de l'ancienneté de l'enseignant, les résultats montrent l'existence d'un lien entre le nombre d'années passées dans l'enseignement des mathématiques et le type de savoirs prioritaires souhaitables en formation initiale ($\rho = 0,328, n = 39, p = 0,042 < 0,05$). En effet, les nouveaux enseignants (ici les 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. Ils estiment qu'ils ont besoin de cet ensemble de savoirs puisqu'ils sont nouveaux dans l'enseignement. 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 :190) 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 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 préconisées en interrogeant des acteurs qui occupent une place de choix à savoir les enseignants en rejoignant le point de vue de Robardet and 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 pour professionnaliser la formation des enseignants (Perron *et al.*, 1993).

CONCLUSION

La formation initiale constitue un des moments les plus importants de construction des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession donnée. C'est notamment quand on est déjà en situation de pratique professionnelle qu'on peut juger de l'efficacité de la formation initiale bénéficiée en lien avec les compétences jugées nécessaires sur terrain. La présente étude s'est réalisée en contexte de changement des programmes d'enseignement à l'école fondamentale burundaise. Etat donné que celle-ci exige des pratiques sur lesquelles les enseignants en poste n'ont pas été outillés au cours de leur formation il importait de voir la manière dont ces enseignants jugent l'efficacité de la formation initiale bénéficiée. Une enquête par questionnaire auprès de 105 enseignants de mathématiques au cycle 4 du fondamental a été réalisée.

Les résultats montrent 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 le 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. Ils pensent que l'efficacité de l'enseignant une fois sur terrain, dépend en partie du diplôme de l'enseignant, incarnant la formation initiale bénéficiée. Par ailleurs, quelle que soit la formation initiale de chacun des enseignants rencontrés, la majorité des enseignants 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 faut au cycle 4 du fondamental burundais.

Les enseignants, généralement nouveaux, 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 en insistant sur les savoirs disciplinaires, ceux relatifs à l'enseignement, les savoirs académiques, ceux relatifs à l'enseignement et les savoirs d'expérience et à l'analyse critique. Pour que la formation initiale soit réellement professionnelle, il faudrait identifier les 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.

REFERENCES

- 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.
- Kinney, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF n° 90*. <hal-00978949>.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck université.
- 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.
- Robardet, G., & Vérin, A. (1998). L'enseignement scientifique vu par les enseignants. *Aster*, 1998, 26" 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 : Unesco.
- 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. (2008). *La professionnalisation. Savoirs*, 9–36.

- Wittorski, R. (2015). Comprendre la transmission du travail. Paris :
Champ social Editions.
- 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.
