THESES.FR (ABES)

ACADEMIC PUBLICATION

RESEARCH ARTICLE

Professionnalisation des professeurs catholiques au Burkina Faso

AUTHORS

Innocent Kienou

ILMIN LIBRARY • ACADEMIC FREE ACCESS

https://ilminlibrary.com

École doctorale Sciences Humaines et Sociales 473 — Université Lille Nord de France

Unité de recherche CIREL — ULR 4354

Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille

THÈSE DE DOCTORAT

Pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences de l'Éducation et de la Formation

Présentée et soutenue publiquement par

Monsieur Innocent KIÉNOU

Le 23 juin 2026

LA PROFESSIONNALISATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES CATHOLIQUES AU BURKINA FASO : ENJEUX D'ENGAGEMENT ET D'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DANS LE PROCESSUS DE REFONDATION DE L'ÉDUCATION CATHOLIQUE BURKINABÈ

Sous la direction de :

Madame Maria PAGONI

Professeure en sciences de l'éducation et de la formation — Université de Lille

Madame Valérie MELIN

Professeure en sciences de l'éducation et de la formation — Université de Lille

Composition du jury :

Monsieur Maxime COMPAORÉ, Directeur de Recherche, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique - Burkina Faso, Rapporteur

Madame Sylvie CONDETTE, Professeure des Universités, Université de Lille, Présidente du jury

Monsieur Jean-François MARCEL, Professeur émérite, Université Toulouse 2 Jean Jaurès, Rapporteur

Madame Valérie MELIN, Professeure des Universités, Université de Lille, Co-directrice de la thèse

Monsieur Augustin MUTUALE, Professeur des Universités, Université Catholique de Paris, Examinateur

Madame Maria PAGONI, Professeure des Universités, Université de Lille, Directrice de la thèse

LA PROFESSIONNALISATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES CATHOLIQUES AU BURKINA FASO : ENJEUX D'ENGAGEMENT ET D'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DANS LE PROCESSUS DE REFONDATION DE L'ÉDUCATION CATHOLIQUE BURKINABÈ

PREAMBULE

NOTE TERMINOLOGIQUE

La présente recherche doctorale a été engagée en 2017 dans un contexte où le personnel enseignant de l'Éducation Catholique (EC) au Burkina Faso (BF) était officiellement désigné sous le terme d'« enseignants catholiques », tandis que les stagiaires en formation initiale étaient dénommés « élèves-maîtres ». Ces dénominations, en usage au moment de la collecte des données (2018–2021), figurent dans les instruments d'enquête, les verbatim d'entretiens et les documents institutionnels de l'époque, qui font partie intégrante du corpus empirique de cette recherche.

Entre 2020 et 2022, les réformes du système éducatif burkinabè ont conduit à l'harmonisation des dénominations dans le Public et dans le Privé. Ainsi, dans le Privé Catholique, le terme « enseignants catholiques » est remplacé par « professeurs des écoles catholiques » (PEC), le terme « élève-maître » par « élève-professeur », le « Centre de Formation Pédagogique et Pastorale » (CFPP) a été rebaptisé « Institut de Formation des Professeurs des Écoles Catholiques » (IFPEC), en cohérence avec l'élévation de son statut dans le processus de professionnalisation. Enfin, dans le processus de refondation entamé au niveau de l'Institution ecclésiale, et pour rester en conformité avec la Congrégation pour l'Éducation Catholique de l'Église universelle, l'expression « Enseignement Catholique » a été reformulée en « Éducation Catholique » (EC). Ces évolutions terminologiques, confirmées par le Secrétaire National de l'Éducation Catholique lors des entretiens de 2023, sont en cours de déploiement à tous les niveaux de l'Institution ecclésiale.

Par souci de cohérence interne et d'alignement sur la terminologie officielle en vigueur au moment de la rédaction finale et de la soutenance, la présente thèse adopte les désignations « professeurs des écoles catholiques » (PEC) et « Institut de Formation des Professeurs des Écoles Catholiques » (IFPEC) comme termes de référence dans l'ensemble de l'analyse et de l'argumentation. Les occurrences des termes « enseignants catholiques », « élèves-maîtres » et « CFPP » qui subsistent dans certains extraits du corpus, dans les citations de documents institutionnels antérieurs à la réforme, ou dans les passages décrivant le contexte historique d'avant 2020, témoignent fidèlement de la réalité terminologique de la période concernée et n'ont pas été altérées : elles recouvrent la même réalité professionnelle que désignent les nouvelles dénominations.

CHEMINEMENT D'UNE THÈSE : DES ÉPREUVES ET DES REMERCIEMENTS

I - Des épreuves : une recherche dans un contexte de crises nationale et internationale

La sagesse populaire, héritée du poète médiéval Rutebeuf (1230-1285), nous rappelle « qu'un malheur n'arrive jamais seul ». Cette maxime trouve une résonance particulière dans le parcours de cette recherche doctorale menée dans un contexte marqué par la convergence de crises d'ampleurs nationale et internationale. Ces bouleversements ont profondément affecté aussi bien la méthodologie de recherche que l'expérience humaine du chercheur, questionnant à plusieurs reprises la possibilité même d'achever ce travail.

1.1 – Le contexte sécuritaire au Burkina Faso : entre contraintes méthodologiques et drames personnels

Depuis 2015, le Burkina Faso connaît une escalade sans précédent de la violence terroriste sur de vastes portions de son territoire. Cette insécurité, qui s'est intensifiée au cours des cinq (05) dernières années se manifeste par l'action d'Hommes Armés Non Identifiés (HANI) qui frappent indistinctement les zones urbaines et rurales. Leurs cibles prioritaires demeurent les symboles de l'Autorité étatique, les Volontaires pour la Défense de la Patrie (VDP), les Forces de Défense et de Sécurité (FDS), ainsi que les infrastructures éducatives et de communication. Cette situation sécuritaire dégradée a eu de multiples répercussions sur la conduite de cette recherche, affectant simultanément les aspects méthodologiques, logistiques et personnels.

1.1.1 – Les contraintes institutionnelles et méthodologiques

Sur le plan institutionnel, les recommandations du ministère français des Affaires étrangères, relayées par l'École Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société (ED SHS) de l'Université de Lille, ont suspendu dès 2019, toute mobilité et tout financement de mobilité doctorale vers le Burkina Faso. Cette décision administrative survenait précisément au moment où le chronogramme initial de cette recherche prévoyait la phase la plus intensive de collecte de données sur le terrain. Face à cette interdiction institutionnelle, la poursuite de la recherche a nécessité une réflexion épistémologique approfondie sur la notion de « terrain à risque » et sur la position du chercheur dans un contexte d'insécurité. Reprenant, à ce propos, la formule de Marchal (2021), il a fallu assumer le risque de devenir un « otage académique », cette figure du chercheur qui, malgré les mises en garde officielles, maintient son engagement sur un terrain qualifié de dangereux. Ce choix méthodologique, tout en étant indispensable à l'aboutissement de la recherche, a impliqué une responsabilité individuelle considérable et une remise en question des cadres habituels de la mobilité scientifique.

1.1.2 – Les adaptations du protocole de recherche

Sur le plan opérationnel, le recueil de données entrepris en 2021 a exigé des ajustements méthodologiques importants. Bien que le protocole initial concernant les enquêtes de terrain ait prévu une couverture exhaustive du territoire national, les impératifs sécuritaires ont imposé une restriction géographique dans la mesure où les déplacements, à l'intérieur du pays, ont dû être strictement limités aux zones sécurisées. Cela a immédiatement entraîné l'exclusion de l'échantillon des enseignants des écoles catholiques exerçant dans les zones à haut défi sécuritaire. Malgré ces contraintes, l'investigation a pu couvrir les trois (03) Provinces Ecclésiastiques du Burkina Faso, notamment les localités situées dans l'axe central du pays (Koupéla, Ouagadougou, Koudougou, Bobo-Dioulasso et Banfora), en prenant le plus grand risque pour l'axe Dédougou-Nouna au Nord-Ouest. Cette adaptation au terrain d'enquête de cette nature, soulève des questions

méthodologiques importantes concernant la représentativité de l'échantillon et introduit un biais géographique dont il convient de tenir compte dans l'interprétation des résultats.

1.1.3 – L'impact humain : entre deuil et responsabilité familiale

Sur le plan personnel, les attaques terroristes perpétrées dans ma région d'origine, ont été particulièrement éprouvantes, dans la mesure où elles ont entraîné la perte de nombreux membres de la famille et le déplacement des survivants. Ces événements tragiques ont transformé la recherche doctorale en une épreuve à la fois intellectuelle et existentielle.

En effet, les conséquences matérielles de ces attaques ont été dévastatrices. Le saccage des récoltes dans les champs et dans les greniers, la destruction des habitations et la perte du bétail, tué ou emporté par les assaillants, ont réduit à néant le travail de vies entières. Des familles se sont retrouvées brutalement privées de tout héritage patrimonial, confrontées à une précarité soudaine et durable. Cette situation catastrophique a imposé au chercheur des obligations nouvelles et urgentes quoiqu'étant à des milliers de kilomètres du pays : réconforter les membres dispersés de la famille, contribuer financièrement à leur prise en charge dans les différents sites d'accueil tout en poursuivant un travail doctoral exigeant. La charge mentale liée à ces événements s'est révélée considérable puisqu'elle a engendré des cycles émotionnels oscillant entre tristesse profonde, sentiments de révolte et tensions intérieures qui ont considérablement ralenti le rythme de rédaction de la thèse. La question de la légitimité de poursuivre un travail intellectuel pendant que des proches luttaient pour leur survie s'est posée avec acuité, interrogeant le sens et la priorité de l'engagement académique face à l'urgence humanitaire.

1.2 – La pandémie de Covid-19 : une crise sanitaire mondiale aux répercussions locales.

La deuxième épreuve majeure de ce parcours doctoral est survenue avec la diffusion planétaire de la pandémie de COVID-19. L'ampleur sans précédent de cette crise sanitaire a bouleversé l'ensemble des activités humaines et le monde académique n'a pas été épargné. Les perturbations ont touché particulièrement les activités d'enseignement et de recherche, contraignant élèves, étudiants et chercheurs à réinventer leur pratique dans un contexte de basculement généralisé vers le distanciel.

1.2.1 – Le paradoxe du temps de confinement

Les différentes phases de confinement ont créé un paradoxe temporel singulier pour les doctorants. L'arrêt des activités habituelles et la réduction drastique des déplacements semblaient offrir une opportunité inédite de concentration sur le travail d'écriture. Dans les faits, cette disponibilité temporelle apparente ne s'est pas nécessairement traduite par une productivité accrue. L'anxiété ambiante, alimentée par un flux médiatique continu sur les réseaux sociaux et dans les médias traditionnels, a constamment capté l'attention et perturbé la concentration nécessaire à l'activité de recherche. Pour les chercheurs expatriés comme nous, cette situation présentait une complexité supplémentaire : il fallait suivre simultanément l'évolution de la pandémie sur deux fronts géographiques distincts, celui du pays d'origine, le Burkina Faso, et celui du pays d'accueil, la France. Cette double vigilance sanitaire s'ajoutait aux préoccupations sécuritaires déjà présentes concernant la situation au Burkina Faso, multipliant les sources d'inquiétude et fragmentant davantage l'attention disponible pour la recherche.

1.2.2 – La paralysie de la mobilité scientifique et la réorientation du sujet de recherche

L'impact le plus critique de la pandémie sur cette recherche a été la fermeture prolongée des frontières internationales et l'annulation systématique des vols commerciaux entre 2019 et 2021. C'est cette paralysie de la mobilité internationale qui donne à la maxime de Rutebeuf (1230-1285) toute sa résonance, puisqu'elle « enfonce le clou » des injonctions du ministère français à ne pas se déplacer au Burkina Faso, même si l'on voulait en prendre le risque Marchal (2021). Ce n'est qu'en mai 2021, avec la réouverture progressive des liaisons aériennes et l'assouplissement des restrictions sanitaires que la recherche doctorale a véritablement pu reprendre son cours avec la finalisation des enquêtes de terrain au Burkina Faso. Il est important de noter qu'au cours de cette période de latence forcée (2020-2021), les échanges à distance avec la direction de thèse ont conduit à une légère réorientation du sujet de recherche. La problématique liée à la désertion des professeurs des écoles catholiques au Burkina Faso vers le Public, qui constituait initialement le cœur du sujet de recherche, a été en effet mise en second plan, étant donné que le suivi de l'actualité de la thèse a permis de recueillir auprès des Directeurs diocésains de l'Éducation Catholique burkinabè des informations sur ce phénomène. Ceux-ci étaient unanimes sur le fait qu'avec l'apport des Conventions entre l'Éducation Catholique et l'État Burkinabè, il n'y avait pratiquement plus de professeurs des écoles catholiques qui passaient clandestinement le concours d'intégration à la Fonction Publique. Le sujet sur la professionnalisation des professeurs des écoles catholiques en exercice sur le terrain professionnel est alors paru plus pertinent, et a été adopté.

Si, malgré la convergence de ces épreuves qui ont jalonné le parcours doctoral, cette recherche a pu être menée, c'est avant tout grâce au soutien inestimable de nombreuses personnes qui l'ont accompagnée et encouragée. Son aboutissement témoigne non seulement de la détermination du chercheur, mais aussi et surtout de la force de ce réseau de solidarité académique, familiale et amicale qui a pallié les défaillances institutionnelles, compensé les traumatismes personnels, contribué à transformer les obstacles en opportunités et les épreuves en ressources de résilience.

Qu'ils trouvent dans les lignes qui suivent, l'expression de notre profonde gratitude et reconnaissance.

II – Remerciements et Dédicace

2.1 – Remerciements

Nous exprimons notre profonde gratitude envers notre directrice de thèse, Professeure Maria Pagoni, ainsi qu'envers notre co-encadrante, Professeure Valérie Melin. Leur direction éclairée et leur accompagnement rigoureux ont été déterminants pour l'aboutissement de ces travaux de recherche. Leur sollicitude et leurs encouragements constants dans les moments d'épreuves évoqués plus haut ont constitué un soutien précieux.

Nous adressons nos sincères remerciements aux membres du jury de soutenance, les Professeurs Maxime Compaoré, Sylvie Condette, Jean-François Marcel et Augustin Mutuale, pour avoir accepté d'évaluer ce travail de recherche.

Nos remerciements s'adressent également au Comité de Suivi de la Thèse (CST), composé des Professeurs, Patricia Champy-Remoussenard et Christophe Niewiadomski pour leur accompagnement tout au long de ce parcours.

Nous exprimons notre reconnaissance au laboratoire Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) ainsi qu'à l'École Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société (ED SHS) de l'Université de Lille pour les soutiens financiers accordés lors de nos différentes mobilités doctorales en vue des enquêtes de terrain et de la participation à différents colloques scientifiques.

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude au laboratoire de Psychopédagogie, Andragogie, Mesure et Évaluation et de Politiques Éducatives (LAPAME) de l'Université Norbert Zongo de Koudougou au Burkina Faso, à sa directrice, Professeure Afsata Paré/Kaboré et au Professeur Félix Valéa qui a particulièrement

assuré l'encadrement de nos mobilités doctorales au Burkina Faso pour les enquêtes de terrain.

Nous adressons nos sincères remerciements à Mme Hélène Chevalier et à Monsieur Bernard Chevalier pour leur soutien multiforme, comprenant le financement, la retranscription des entretiens, la relecture et le traitement de texte de la thèse. Leur contribution a été essentielle à l'achèvement de ce travail.

Nous exprimons notre reconnaissance aux Évêques de la Conférence Épiscopale Burkina-Niger et particulièrement à ceux qui nous ont accordé des audiences pour des entretiens d'enquête. Nos remerciements s'adressent au diocèse de Nouna, à Monseigneur Joseph Sama, Evêque émérite du Diocèse de Nouna, et à Monseigneur Guy Mukassa Sanon, Evêque du Diocèse de Nouna, pour avoir initié et accompagné cette mission d'étude.

Nous exprimons également notre gratitude à nos confrères prêtres qui ont continué la mission dans le diocèse de Nouna, en ajoutant la mienne à la leur, dans un contexte de défis sécuritaires sans précédent.

Nous remercions les diocèses de Cambrai et de Lille pour avoir rendu possible nos séjours d'études en France, en tant que vicaire dominical dans les paroisses de Saint-Amand-les-Eaux, de Raismes, d'Anzin et de Fives, permettant ainsi de concilier mission pastorale et recherche académique.

Nous exprimons notre reconnaissance au Secrétariat National de l'Éducation Catholique du Burkina Faso, à son ancien Secrétaire National, Abbé Hubert Kiemdé, et à son nouveau Secrétaire National, Abbé Hyacinthe Ouédraogo, pour les entretiens accordés et pour la mise à disposition des archives de l'Éducation Catholique.

Nous remercions l'Institut de Formation des Professeurs des Écoles Catholiques (IFPEC), pour avoir mis à notre disposition l'ensemble des données institutionnelles indispensables à la réalisation de cette recherche.

Nous adressons nos sincères remerciements à l'ensemble des Directeurs Diocésains de l'Éducation Catholique du Burkina Faso et à leurs collaborateurs, notamment les Instituteurs Principaux (IP) et les Conseillers Pédagogiques (CP), qui ont facilité l'accès aux professeurs des écoles catholiques et permis la collecte des données sur le terrain.

Nous exprimons notre profonde gratitude aux professeurs des écoles catholiques, et tout particulièrement à ceux qui ont généreusement accepté de partager leur expérience professionnelle et leur réflexion lors des entretiens sollicités.

À notre père Albéric, dit « Aké », toujours soucieux de l'avancement de notre mission d'études, nous exprimons notre reconnaissance filiale pour son soutien indéfectible et ses encouragements constants.

Aux frères et sœurs de la fratrie dont nous sommes l'aîné, mais qui nous ont affectueusement surnommés « petit frère » en signe de grande complicité, nous exprimons notre reconnaissance fraternelle pour leur soutien et leur présence bienveillante tout au long de ce parcours doctoral.

2.2 – Dédicace

À notre maman Lucie KIÉNOU/DABOU,

Partie trop tôt, elle nous laisse l'héritage de sa ténacité au travail, qui a nourri notre persévérance dans l'accomplissement de cette recherche doctorale.

À tout membre de la famille, à tout acteur de l'éducation, à tout Volontaire pour la Défense de la Patrie (VDP) et à toute Force de Défense et de Sécurité (FDS), dont le Burkina Faso déplore la disparition en raison du terrorisme :

Puissiez-vous reposer en paix !

SOMMAIRE

GLOSSAIRE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS 14

INTRODUCTION GÉNÉRALE 18

PREMIÈRE PARTIE — CONTEXTE GLOBAL DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ CATHOLIQUE AU BURKINA FASO 29

CHAPITRE I : À PROPOS DU BURKINA FASO **31**

CHAPITRE II : LE PROJET ÉDUCATIF DE L'ÉDUCATION CATHOLIQUE ET LE SYSTÈME ÉDUCATIF DU BURKINA FASO **79**

DEUXIÈME PARTIE — CADRE THÉORIQUE 130

CHAPITRE III : LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS. **132**

CHAPITRE IV : L'IDENTITÉ ET L'ENGAGEMENT PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS **185**

TROISIÈME PARTIE — CADRE MÉTHODOLOGIQUE 226

CHAPITRE V : MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES **228**

CHAPITRE VI : PRÉSENTATION DE LA POPULATION ENQUÊTÉE **280**

QUATRIÈME PARTIE — ANALYSE DES RÉSULTATS 321

CHAPITRE VII : DYNAMIQUES DE PROFESSIONNALISATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES CATHOLIQUES **324**

CHAPITRE VIII : PROFESSIONNALISATION, DYNAMIQUES IDENTITAIRES ET ENGAGEMENT **386**

CHAPITRE IX : CINQ PARCOURS DE PROFESSIONNALISATION, DE CONSTRUCTION D'IDENTITÉ ET D'ENGAGEMENT PROFESSIONNELS **514**

CINQUIÈME PARTIE — INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET PERSPECTIVES 578

CHAPITRE X : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS **581**

CHAPITRE XI : APPROFONDISSEMENT ANALYTIQUE DES DYNAMIQUES IDENTITAIRES ET RECOMMANDATIONS INSTITUTIONNELLES **668**

CONCLUSION GÉNÉRALE 698

RÉSUMÉ DE THÈSE 716

ABSTRACT 720

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE 726

ANNEXES — volume séparé

TABLE DES MATIÈRES 752

GLOSSAIRE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

A

AAEE — Adaptation des Activités d'Enseignement aux Élèves

ADMEE — Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation en Europe

AES — Alliance des États du Sahel (Burkina Faso, Mali, Niger — depuis 2023)

APE — Association des Parents d'Élèves

AUT — Autorité

B

BEP — Brevet d'Études Professionnelles

BEPC — Brevet d'Études du Premier Cycle

C

CAP — Certificat d'Aptitude Pédagogique

CAPE — Certificat d'Aptitude au Professorat des Écoles

CCB — Communauté Chrétienne de Base

CDEC — Conseil Diocésain de l'Éducation Catholique

CEB — Circonscription d'Éducation de Base

CEBN — Conférence Épiscopale du Burkina Faso-Niger

CEDEAO — Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest

CEPE — Certificat d'Études Primaires et Élémentaires

CES — Confédération des États du Sahel

CFPP — Centre de Formation Pédagogique et Pastorale

CIREL — Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille

CNEC — Conférence Nationale de l'Éducation Catholique

CP — Conseiller Pédagogique

CST — Comité de Suivi de la Thèse

CV-AV — Cœurs Vaillants–Âmes Vaillantes (mouvement de jeunesse catholique)

D

DDEC — Directeur(rice) Diocésain(e) de l'Éducation Catholique

E

EC — Éducation Catholique

ECA — Éducation Catholique Actualités (revue spécialisée)

EEPR — École Publique Résiliente

EFJDI — Établissement de Formation pour Jeunes Déplacés Internes

EJE — Éducateur de Jeunes Enfants

ENEP — École Nationale des Enseignants du Primaire

F

FDS — Forces de Défense et de Sécurité du Burkina Faso

FEC — Frères des Écoles Chrétiennes (congrégation religieuse)

G

GAP — Groupe d'Animation Pédagogique

GEM — Gravissimum Educationis Momentum (Déclaration du Concile Vatican II sur l'éducation, 1965)

H

H1 — Hypothèse 1 (de la recherche)

H2 — Hypothèse 2 (de la recherche)

H3 — Hypothèse 3 (de la recherche)

I

IA — Instituteur Adjoint (grade dans le système éducatif burkinabè)

IC — Instituteur Certifié (grade dans le système éducatif burkinabè)

IFPEC — Institut de Formation des Professeurs des Écoles Catholiques

IIPE — Institut International de Planification de l'Éducation (UNESCO)

INSD — Institut National de la Statistique et de la Démographie (Burkina Faso)

INSS — Institut National des Sciences des Sociétés (Burkina Faso)

IP — Instituteur Principal (grade dans le système éducatif burkinabè)

IPAM — Institut Pédagogique Africain et Malgache

J

JEC — Jeunesse Étudiante Chrétienne

JMJ — Journées Mondiales de la Jeunesse

JOC — Jeunesse Ouvrière Chrétienne

L

LAPAME — Laboratoire de Psychopédagogie, Andragogie, Mesure, Évaluation et Politiques Éducatives (Université de Koudougou, Burkina Faso)

M

MENAPLN — Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales

MEJ — Mouvement Eucharistique des Jeunes

MENA — Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (ancienne dénomination)

MENAPLN — Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales

MJFPE — Ministère de la Jeunesse, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi

N

NTIC — Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

O

ODD — Objectifs de Développement Durable (ONU, Agenda 2030)

OIT — Organisation Internationale du Travail

ONG — Organisation Non Gouvernementale

P

PDDEB — Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base

PDSEB — Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base

PE — Projet Éducatif

PEC — Professeurs des Écoles Catholiques

PIE — Professionnalisation–Identité professionnelle–Engagement (Modèle intégratif de la thèse)

PNDES — Plan National de Développement Économique et Social (Burkina Faso)

PSEF — Plan Sectoriel de l'Éducation et de la Formation

PTF — Partenaires Techniques et Financiers

R

RGPH — Recensement Général de la Population et de l'Habitation

S

SNEC — Secrétariat National de l'Éducation Catholique

SSEZDS — Stratégie Nationale de Scolarisation des Élèves des Zones à Forts Défis Sécuritaires

T

TIC — Technologies de l'Information et de la Communication

U

UCAO-UUB — Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest — Unité Universitaire à Bobo-Dioulasso

UNESCO — Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

UNICEF — Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

V

VAE — Validation des Acquis de l'Expérience

VDP — Volontaires pour la Défense de la Patrie

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La professionnalisation est devenue, en quelques décennies, un phénomène mondial lié à l'évolution des systèmes d'éducation et de formation (Wentzel, Lussi Borer, Malet, 2015). Elle constitue un objet d'étude dont se sont emparées de nombreuses rencontres scientifiques ces dernières décennies. On peut citer, entre autres, le colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation en Europe (ADMEE-Europe), de janvier 2020 à Casablanca au Maroc[1] et le colloque du groupe pour l'Évaluation des Pratiques Professionnelles (gEvaPP) de février 2020 à Fribourg en Suisse[2]. On peut également citer le Colloque international du Laboratoire Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de l'Université de Lille (CIREL) de septembre 2012 à Villeneuve d'Ascq[3]. Les différents symposiums et conférences organisés au cours de ces colloques ont eu le mérite d'établir certaines caractéristiques de la professionnalisation dans « ses dimensions les moins controversées » (Tardif, Borgès, 2009) en répondant à la question de savoir comment se construit et s'évalue l'expérience et la professionnalité dans les champs de l'éducation, de la formation et du travail (Gremion, De Paor, 2021 ; Champy-Remoussenard, Zaid, 2012 ; Clenet, Maubant, Poisson, 2012). Entre experts de provenances diverses, un même travail s'impose : redéfinir les attentes vis-à-vis de ceux qui ont la responsabilité d'éduquer, de former, et de s'adapter aux transformations de leur métier (Wentzel, Lussi Borer, Malet, 2015) tout au long de leur carrière. Ainsi, parmi les trois objets principaux de la professionnalisation : formation-personnes-savoirs (Wentzel, Lussi Borer, Malet, 2015), nous nous intéressons dans cette recherche doctorale aux personnes, et en particulier aux professeurs des écoles catholiques (PEC). Elle s'inscrit dans la

[1] Il s'agit du 32ème Colloque international de l'ADMEE-Europe, tenu les 22-23-24 janvier 2020 à Casablanca (Maroc) dont le thème est : « Dispositifs et méthodologies émergents en évaluation ». https://maarifcentre.org/conf/index.php/admee2020/2020/index (Consulté le 10 octobre 2021).

[2] Il s'agit du 6è Colloque GEVAPP, tenu les 13 et 14 février 2020 à Fribourg dont le thème est : « Évaluation des pratiques et construction identitaire dans les formations professionnalisantes en alternance. https://sites.google.com/view/6-gevapp (Consulté le 10 octobre 2021).

[3] Il s'agit du 1er Colloque international du laboratoire CIREL, de l'Université de Lille, tenu les 26, 27 et 28 septembre 2012 à Villeneuve d'Ascq, Cité Scientifique dont le thème est : « Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux. ». https://doi.org/10.58079uuux. (Consulté le 10 octobre 2021).

continuité des travaux de recherche du Master dont le titre est : *« Le projet de carrière d'enseignant du 1er degré dans l'Éducation Catholique ; étude comparée des facteurs de choix de carrière en France et au Burkina Faso »* (Kiénou, 2008). Ces travaux se sont menés dans le champ psychosociologique et ont permis d'entrer au cœur de la démarche de jeunes garçons et filles en France et au Burkina Faso en formation initiale, qui se préparaient à enseigner dans les écoles primaires catholiques de ces deux pays. Deux concepts majeurs ont particulièrement éclairé cette démarche de recherche sur les futurs professeurs des écoles catholiques : le « projet » et « la carrière ».

Le concept de « projet » a été appréhendé dans sa dimension sociologique comme action qu'un individu a l'intention de faire en s'impliquant lui-même au point d'en devenir l'auteur à part entière (Kiénou, 2008), ce qui fait de l'acteur un auteur et de l'auteur un acteur (Barbier, 1991 ; Wittorski, 2007). Cette dimension subjective du projet professionnel fait de chaque jeune qui le met en place, quelqu'un de motivé et de clairvoyant, qui sait faire le rapport entre « finalité-objectif-but », fondé sur le rapport « désir-besoin-valeur », médiatisé par le rapport « ressources-contraintes-gestion » (L'Hotellier, 1986). Cette motivation pour le projet professionnel se nourrit d'images fortes et stimulantes sans lesquelles le risque d'échec est grand. Dans tous les cas, si le projet professionnel permet une réalisation de soi à des degrés divers, son caractère éphémère, aléatoire et périssable (Boutinet, 1993) conduit son initiateur à une certaine déception, dans la mesure où l'image rêvée du métier fait toujours place à la réalité du quotidien.

Le concept de « carrière » a, quant à lui, été utilisé dans le sens d'un cheminement (Anstett, 2003) dans l'exercice d'un métier, qui permet d'atteindre des objectifs d'accomplissement de soi, tout en s'ouvrant constamment à l'acquisition de nouvelles connaissances et en faisant preuve d'adaptabilité. Le projet de carrière a donc eu le sens « d'instrument » qui permet aux futurs professeurs des écoles catholiques en France et au Burkina Faso de devenir auteurs et acteurs, concepteurs et constructeurs de leur histoire professionnelle, faisant le point de leur employabilité (Barjou, 1997) sur le terrain, par le bilan des savoirs et des compétences acquis.

Les résultats auxquels ces recherches du Master ont abouti révèlent qu'en France comme au Burkina Faso des jeunes ont entrepris de faire une carrière de professeur

des écoles catholiques en reconnaissant qu'ils étaient séduits par les fondements du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique, c'est-à-dire : « enseigner, former et éduquer à un sens de l'homme dans une atmosphère animée d'un esprit évangélique de liberté et de charité (…) qui aide les élèves à croître dans une foi qui illumine les connaissances qu'ils reçoivent du monde, de la vie et de l'homme par l'enseignement » (GEM n°8). Sur un corpus de 80 « élèves-maîtres », en formation initiale, questionnés à ce propos au Burkina Faso, ils étaient 31, soit 39 %, à affirmer cela, tandis qu'en France, sur une cohorte de 70, ils étaient 25, soit 36 % à l'affirmer (Kiénou, 2008). Ces recherches ont ensuite révélé que le choix de devenir « enseignants catholiques » au Burkina Faso ou « professeur des écoles catholiques » en France reposait, pour beaucoup, sur un fondement incontournable : la foi, et ils sont 28 % à le dire au Burkina Faso et 23 % en France (*Ibid.*). Même si elle est plus ou moins pratiquée, cette foi repose essentiellement sur l'amour de Dieu, l'amour des élèves et l'amour de sa profession dans une confiance réciproque entre collègues (*Ibid.*). Ce choix était pour eux une continuité des engagements antérieurs dans leurs communautés ecclésiales de provenance. Et pour tous, ce choix a été consolidé par une formation initiale qui a développé en eux aussi bien l'expertise que la déontologie (Jorro, 2014) du métier d'enseignant. Elle leur a fait acquérir trois types de savoirs en vue de développer leur professionnalité sur le terrain : des savoirs théoriques en lien avec les savoirs à enseigner (savoirs académiques, scientifiques) ; des savoirs pour enseigner (savoirs didactiques et pédagogiques) ; des savoirs pratiques comprenant les savoirs sur enseigner (savoirs procéduraux) et des savoirs de la pratique (savoirs d'expérience fortement contextualisés) (Altet, 2008) auxquels il faut ajouter les valeurs, les croyances et les théories personnelles (Piot, 2009, p.95) portées par chaque professeur des écoles catholiques.

Au moment de quitter l'Institution de formation initiale, ces jeunes étaient enthousiasmés par leur choix de carrière dans l'Éducation Catholique qu'ils disent « ne pas regretter » (Kiénou, 2008, p.83) et ils étaient surtout déterminés à apporter leur pierre à l'édifice de la pastorale éducative ecclésiale au Burkina Faso et en France. Les derniers mots du chercheur à l'issue de ces travaux étaient les suivants : « Notre plus grand souhait est de poursuivre ce travail, pour évaluer l'impact de cette formation initiale sur le terrain de la pratique au Burkina Faso » (Kiénou, 2008, p.85).

Une quinzaine d'année après (2008-2026), la présente recherche doctorale restreinte à un seul pays, le Burkina Faso, sous-tend l'intérêt porté aux professeurs des écoles catholiques burkinabè. Dans la sociologie et dans les sciences de l'éducation, les enseignants sont un objet d'étude important du fait qu'ils font partie d'une des professions les mieux organisées et parce qu'ils sont, pour la plupart, issus des classes moyennes dont le poids est considérable sur la vie culturelle et sociale d'une société (Tardif et Lessard, 1999). Qui ne se souvient pas de son maître ou de sa maîtresse d'école primaire et du rôle que l'un ou l'autre a joué dans son histoire personnelle ? Qui ne se souvient pas du rôle qu'un instituteur pouvait jouer dans un village ou dans une cité ? Personnellement scolarisé dans une école primaire catholique, puis dans une autre école primaire protestante et devenu prêtre catholique le 20 juillet 1996, je garde de bons souvenirs de mes enseignants du Primaire et j'ai tenu à honorer publiquement l'un deux à la célébration de mon jubilé d'argent sacerdotal le 7 août 2021 à la cathédrale de Nouna au Burkina Faso.

Évoluant professionnellement dans ce milieu religieux depuis plus de deux décennies, notamment dans l'exercice de la fonction de Directeur Diocésain de l'Éducation Catholique, cette recherche doctorale est portée par un chercheur qui est simultanément un praticien du terrain étudié. Cette double appartenance au monde des praticiens de l'Éducation Catholique et à celui de la recherche universitaire, constitue l'une des caractéristiques épistémologiques majeures de ce travail doctoral. Elle renvoie à ce que Schön (1994) a théorisé sous le concept de praticien-réflexif et à la problématique du praticien-chercheur telle qu'elle a été conceptualisée par De Lavergne (2007) et Albarello (2004). La posture épistémologique qui en résulte, avec ses implications, ses risques et ses dispositifs de régulation, sera développée en détail dans le Chapitre V de ce travail (Partie I), tant elle conditionne l'ensemble des choix méthodologiques opérés et l'authenticité des données recueillies sur le terrain. Cette posture a fait l'objet d'une attention vigilante tout au long de la recherche, notamment grâce au regard distancié exercé par l'équipe de direction de thèse.

Cette recherche doctorale initie une réflexion sur la confrontation du professionnel avec le terrain. Autrement dit, que deviennent les jeunes enseignants catholiques burkinabè déployés dans les écoles primaires catholiques au Burkina Faso ? Leur expérience du métier d'enseignant catholique peut-elle revêtir les caractéristiques

d'une professionnalisation dans le système éducatif burkinabè ? Comment se développerait alors cette professionnalité dans la confrontation avec le terrain et quelles en seraient les implications en termes de dynamiques identitaires et d'engagement dans le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique du Burkina Faso ? Ce questionnement puise ses racines dans deux types de réflexions :

-Une réflexion historique et politique sur la place et l'évolution de l'Éducation Catholique dans le système éducatif burkinabè ;

-Une réflexion théorique sur la professionnalisation du corps des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso dont l'identité professionnelle et l'engagement sont en constante interaction avec les activités sur le terrain et en lien avec la mission ecclésiale des écoles catholiques.

D'un point de vue historique, l'Éducation Catholique a le mérite d'avoir construit les toutes premières écoles primaires au Burkina Faso dans les années 1900 et d'avoir constitué le premier corps des « maîtres indigènes »[4] du pays. Cependant, cette Institution a traversé une crise liée à la gestion financière et matérielle de ses infrastructures et de ses enseignants en 1969. Cette année-là, en désespoir de cause, elle a cédé toutes ses écoles primaires à l'État burkinabè et reversé l'intégralité du corps de ses enseignants dans la fonction publique burkinabè. Mais, depuis les années 1990, l'Éducation Catholique du Burkina Faso se réorganise dans un processus de refondation (Compaoré, 1995). Elle a entrepris des démarches auprès de l'État burkinabè afin que quelques-unes des anciennes écoles primaires catholiques cédées en 1969 lui soient rétrocédées. A ces anciennes écoles, s'ajoutent de nouvelles, qu'elle construit progressivement, et toutes sont entièrement intégrées dans le système éducatif burkinabè pour contribuer à relever le taux de scolarisation au Burkina Faso.

Pour faire fonctionner ses nouvelles écoles primaires, l'Éducation Catholique a amorcé le processus de reconstitution d'un nouveau corps de professeurs des écoles catholiques. La formation de ces enseignants a nécessité la construction d'un Centre de Formation Pédagogique et Pastorale (CFPP), devenu Institut de Formation des

[4]« Maîtres indigènes » était l'une des appellations du personnel autochtone qui accompagnait le personnel religieux dans l'accomplissement des activités scolaires dans les « écoles de la mission » ou « écoles paroissiales ».

Professeurs des Écoles Catholiques (IFPEC) dans la dynamique de la professionnalisation des professeurs des écoles catholiques.

Ouvert en septembre 2000, l'IFPEC a formé, à ce jour, mille trois-cent quatre-vingt-neuf (1.389) jeunes professeurs des écoles catholiques (IFPEC, 2025), envoyés sur le terrain professionnel, pour certains, dans les structures de fonctionnement de l'Éducation Catholique (Direction Diocésaine, Secrétariat National), pour d'autres, dans les deux-cent-deux (202) écoles primaires catholiques rétrocédées ou construites par les diocèses, les congrégations et la Conférence Épiscopale (SNEC, 2025), et enfin pour quelques-uns, dans des établissements supérieurs catholiques du Burkina Faso.

La pertinence de la reconstitution du corps des professeurs des écoles catholiques dans le processus de refondation de l'Éducation Catholique est particulièrement questionnée dans cette recherche sous le prisme du développement professionnel de ces enseignants affectés dans les écoles catholiques et dont les plus anciens ont un peu plus de vingt (20) ans d'expérience-terrain (2002-2025). Comment construisent-t-ils leur professionnalité dans les dynamiques de l'environnement social, de la formation et du travail quotidien ? Quelle résistance opposent-ils au spectre du décrochage enseignant en début de carrière (Martineau *et al.*, 2008 ; Shakrani, 2008) ?

En effet, à peine confrontés à la réalité du terrain, beaucoup d'enseignants catholiques du Burkina Faso ont manifesté, par le passé, de nombreuses incertitudes devant lesquelles il leur fallait relever le dilemme professionnel que Boyer et Horenstein (2015) pointent du doigt : « Faut-il rester ou partir ? ». Dans les faits, de 2005 à 2015, l'Éducation Catholique du Burkina Faso a comptabilisé le départ de six-cent-cinquante (650) enseignants de leurs postes d'affectation, soit 46,79 % de l'effectif total sorti de l'IFPEC. Pour certains, cet abandon de poste s'est parfois effectué en moins de deux ans d'expérience professionnelle, ce qui a entrainé de lourdes conséquences pour la stabilité du corps des professeurs des écoles catholiques, pour la profession enseignante elle-même, pour l'Éducation Catholique du Burkina Faso et de façon indirecte et non moins préoccupante pour les élèves et leurs apprentissages (Vivegnis, 2021) dans les écoles primaires catholiques burkinabè.

D'un point de vue théorique, pour esquisser une réponse à la préoccupation concernant l'expérience professionnelle des jeunes enseignants affectés dans les écoles catholiques du Burkina Faso, le concept de professionnalisation a été choisi et a été défini comme le « processus de transformation dans la construction de la professionnalité des acteurs » (Jorro, 2014, p.241). Il semble pertinent, en effet, de savoir comment s'opèrent les changements et les évolutions des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso dans l'expérimentation du métier au quotidien. Étudier les fondements, les processus et les finalités de la professionnalisation dans leur confrontation avec le terrain, c'est chercher à mettre en corrélation leurs besoins de réalisation de soi, d'accroissement de leurs responsabilités personnelle et collective, et de développement d'une posture critique et réflexive dans les différentes activités du terrain (Gremion ; De Paor, 2021).

Dans le Projet Éducatif National de l'Éducation Catholique du Burkina Faso, les enseignants catholiques font partie des acteurs éducatifs incontournables et ils y sont définis de la façon suivante :

« L'Enseignant Catholique » ou le « Maître Catholique » est un laïc ou un religieux, homme ou femme, baptisé et confirmé, qui a choisi comme profession d'être enseignant de l'École Primaire Catholique » (SNEC, Juin 2003).

En les comparant au groupe des enseignants de la Fonction Publique burkinabè, les professeurs des écoles catholiques, associés à ceux du privé laïc, représentent 32,9 % des enseignants certifiés du primaire au Burkina Faso (Rapport d'État du système éducatif, 2017). Mener une recherche par laquelle il est possible d'analyser quelques traits de développement de leur professionnalité et quelques aspects du processus d'élaboration de leur identité professionnelle et de leur engagement semble pertinent. Elle est la première du genre et l'intitulé du sujet est le suivant : ***« La professionnalisation des professeurs des écoles catholiques au Burkina Faso : enjeux d'engagement et d'identité professionnelle dans le processus de refondation de l'Éducation Catholique burkinabè ».***

Nous justifions le recours au processus de construction de la professionnalité et de l'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso par le fait qu'il s'agit d'une minorité d'hommes et de femmes, particulièrement ancrée dans une histoire institutionnelle forte où, en plus des valeurs éducatives de l'État

burkinabè, celles de l'Église Catholique et de l'Évangile sont mises en avant. Les professeurs des écoles catholiques au Burkina Faso exercent, en effet, leur profession dans une Institution qui a pleinement conscience qu'elle doit jouer un rôle majeur dans le progrès et le développement de l'éducation. L'Église catholique considère l'éducation comme un « droit sacré » qui vise « à assurer la maturité de la personne humaine » (GEM, n°2). Dans sa tradition, elle n'a pas manqué d'utiliser l'école comme moyen éducatif appartenant au patrimoine commun de l'humanité. Elle l'a pénétrée de son esprit et en a fait un espace privilégié où ceux et celles qui la fréquentent peuvent se développer en tant que personnes humaines et membres à part entière de la société (GEM n°5).

Dans le système éducatif burkinabè, les professeurs des écoles catholiques, quoique constituant une minorité, sont des acteurs majeurs. Pour comprendre comment cette minorité construit sa professionnalité et son identité professionnelle dans les nombreux défis du métier d'enseignant et dans le contexte socio-économique burkinabè, il est indispensable d'aller aux sources de l'identité personnelle et sociale de ces professeurs des écoles catholiques. Cette identité personnelle peut être considérée comme ce qu'ils ont de plus précieux (Dubar, 2000) et dont la construction se réalise avec le concours de trois types de dynamiques :

-les dynamiques environnementales qui englobent les déterminants sociaux et culturels dans le processus de candidature, puis d'exercice du métier d'enseignant catholique ;

-les dynamiques de formation qui englobent l'acquisition des savoirs théoriques en formation initiale et continue ;

-les dynamiques de travail dans la confrontation avec le terrain qui englobent les savoir-faire et les savoir-être, c'est-à-dire les aspects pédagogiques et éducatifs, et l'ensemble des collaborations de l'enseignant avec les différents acteurs qui interviennent dans la sphère scolaire (hiérarchie, collègues, élèves, parents d'élèves, membres des Comités de Gestion).

Le corps des professeurs des écoles catholiques au Burkina Faso compte des hommes et des femmes mariés, des hommes et des femmes célibataires, des hommes et des femmes qui ont prononcé des vœux religieux dans une Congrégation religieuse (enseignants religieux, enseignantes religieuses) et enfin des enseignants et des

enseignantes qui, du fait de leurs grades professionnels obtenus en cours de carrière, se retrouvent dans des hiérarchies différentes ; ce sont les Conseillers Principaux (CP) et les Instituteurs Principaux (IP).

L'entrée de ces enseignants dans l'Éducation Catholique leur permet de se reconnaître et d'être reconnu comme membres du corps des professeurs des écoles catholiques avec l'ensemble des spécificités régionales, culturelles, linguistiques et scolaires de chacun et de chacune. Dans cette dynamique intersubjective chaque enseignant catholique peut faire évoluer son identité personnelle et sociale (Martineau et Gauthier, 2000), en l'affranchissant des conditions premières de sa structuration. Il y a une sorte de recul sur soi qui est la conséquence de l'image que la perception, le langage, l'attitude des autres lui renvoient de lui-même.

Dans cette perspective interactionniste, Taylor (1994) met en rapport l'identité et le rôle. Quel que soit le groupe auquel il appartient, chaque individu joue un rôle qui correspond à un ensemble de pratiques et de façons de faire (Martineau et Gauthier, 2000) vis-à-vis desquels les autres membres du groupe ont des attentes. C'est pourquoi Dubar (1996) parle de l'identité individuelle et de l'identité collective comme de deux caractéristiques indivisibles du sujet en constante interaction. Cette interaction constitue une dynamique qui révèle que l'identité n'est pas acquise une fois pour toute, mais qu'elle change en fonction des contextes, des situations et des rôles que joue l'individu et des relations sociales qu'il entretient avec les membres de son groupe. Lorsque Gohier et ses collaborateurs (1997) disent que l'identité apparaît comme un « processus » et non pas comme un « produit », Martineau et Gauthier (2000) précisent que ce processus est double, c'est-à-dire que l'identité renvoie à la fois à un processus relationnel (identité pour autrui) et à un processus biographique (identité pour soi) (Dubar, 1996, cité par Martineau et Gauthier, 2000, p.87). Pour évaluer la professionnalité, l'identité et l'engagement des professeurs des écoles catholiques au Burkina Faso, il est important de poser les questions suivantes :

-Comment se construit la professionnalité des professeurs des écoles catholiques dans les écoles catholiques du Burkina Faso ?

-Que se passe-t-il lorsque, dans leur confrontation avec le terrain, les professeurs des écoles catholiques cherchent à vivre les valeurs du Projet Éducatif de l'Éducation

Catholique, à accroître leur autonomie, leur autoévaluation, leur posture réflexive et leur capacité à faire face aux problèmes rencontrés au quotidien ?

-Quels impacts les crises institutionnelles et individuelles ont sur leur professionnalité ? :

-crises institutionnelles qui renvoient à l'histoire de l'Éducation Catholique et des choix politiques qu'elle a eu à faire ;

-crises individuelles qui renvoient à la confrontation des professeurs des écoles catholiques avec le terrain professionnel et à l'émergence de leur professionnalité.

La problématique qui émerge de ce questionnement est la suivante :

Quels sont les enjeux de la professionnalisation des professeurs des écoles catholiques dans le processus de refondation de l'Éducation Catholique du Burkina Faso et comment contribue-t-elle à la construction de leur identité professionnelle et à leur engagement ?

Sur le plan méthodologique, cette recherche adopte une démarche mixte qui combine un volet quantitatif et un volet qualitatif (Creswell et Plano Clark, 2011 ; Paillé et Mucchielli, 2012). Le corpus comprend soixante-treize (73) questionnaires, quarante-neuf (49) entretiens semi-directifs avec des professeurs des écoles catholiques et quatorze (14) entretiens semi-directifs avec des autorités institutionnelles, ce dernier corpus permettant une triangulation externe importante pour la validité de la recherche. Le cadre épistémologique et méthodologique complet, incluant la posture du praticien-chercheur, les hypothèses, les catégories d'analyse et les instruments de recueil des données, est développé dans le Chapitre V de ce travail.

Sur le plan théorique, la recherche montrera que la professionnalisation, l'identité professionnelle et l'engagement forment, non pas trois processus parallèles, mais un système dynamique à réciprocité : la professionnalisation construit l'identité (P→I) ; l'identité détermine la forme et l'intensité de l'engagement (I→E) ; l'engagement nourrit en retour la professionnalisation (E→P) ; et les crises traversées, lorsqu'elles sont résolues, consolident l'ensemble du système. Ce Modèle intégratif PIE (Professionnalisation–Identité–Engagement) s'appuie sur les données du terrain burkinabè et est discuté dans la dernière partie (Partie V).

Les travaux de cette recherche sont développés en cinq (5) parties :

– La Partie I établit le contexte global du développement de l'Éducation Catholique au Burkina Faso. Elle présente les aspects géographiques, socio-démographiques et socio-économiques du pays, et plus particulièrement le contexte historique et institutionnel de la création–dissolution–re-création du corps des professeurs des écoles catholiques de 1900 à 2000 (Chapitres I et II).

– La Partie II développe le cadre théorique d'analyse de la professionnalisation des professeurs des écoles catholiques et de deux indicateurs majeurs de leur professionnalité : l'identité professionnelle et l'engagement (Chapitres III et IV).

– La Partie III présente le cadre méthodologique. Elle expose en premier lieu la posture épistémologique du praticien-chercheur, fondement de l'ensemble des choix méthodologiques, puis la population étudiée et les instruments de recueil et d'analyse des données (Chapitres V et VI).

– La Partie IV analyse les résultats empiriques. Elle expose ce qu'il en est des processus de professionnalisation, d'identité professionnelle et d'engagement chez les professeurs des écoles catholiques au Burkina Faso dans le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique (Chapitres VII, VIII et IX).

– La Partie V interprète et approfondit l'analyse des résultats à la lumière des cadres théoriques mobilisés et formule des recommandations à l'Institution ecclésiale. Elle propose également des perspectives pour la recherche à venir dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation (Chapitres X et XI).

PREMIÈRE PARTIE

CONTEXTE GLOBAL DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ CATHOLIQUE AU BURKINA FASO

Introduction à la première partie

Le développement de l'éducation et de l'enseignement au Burkina Faso est profondément lié au contexte national de ce pays, d'un point de vue historique, politique, social, culturel et économique. Quelles sont les forces et les faiblesses du système éducatif burkinabè dans ce contexte ? Quels sont les défis rencontrés et les performances développées par l'Éducation Catholique en un peu plus de cent vingt-cinq (125) ans de service à la nation burkinabè (1900-2025) ? Quelles sont les étapes clés de la transformation du corps des professeurs des écoles catholiques dans ce contexte ? Cette partie comprendra deux chapitres : le premier présentera le Burkina Faso et les influences politiques, économiques et socio-culturelles sur son système éducatif (Chap.I) et le deuxième permettra de découvrir le fonctionnement institutionnel et le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique au Burkina Faso, partant des défis de la création (1900) et de la re-création (2002) du corps de ses professeurs des écoles, en passant par les crises financières et les tensions socio-politiques qui ont abouti à la dissolution de celui-ci pendant une trentaine d'année (1969-2002), (Chap. II).

CHAPITRE I : À PROPOS DU BURKINA FASO

Introduction

Ce chapitre I traite du contexte global dans lequel se développe le système éducatif du Burkina Faso. Quelles sont les contraintes éducatives résultant des contextes physique, sociodémographique, politique et économique du pays ? L'État burkinabè et ses partenaires éducatifs disposent-ils de leviers dont l'activation peut leur permettre de relever les nombreux défis de l'Éducation dans ces contextes ? En quoi les enseignants du Public et du Privé constituent-ils des acteurs clés dans ce système éducatif ? Quelles sont les voies de professionnalisation qui s'ouvrent en particulier aux professeurs des écoles catholiques dans les parcours professionnels des uns et des autres, et quelles sont les dynamiques d'engagement et d'identité professionnelle qui en résultent ? Ce chapitre sera développé en trois (03) grandes parties. Nous évoquerons d'abord les aspects géographiques et socio-démographiques instables du Burkina Faso, conséquences de sa création-dissolution-re-création des années 1942 à 1947, et de son rattachement géostratégique à la Confédération/Alliance des États du Sahel (CES/AES) depuis 2023, dans un contexte de défis sécuritaires immenses (I). Nous aborderons ensuite le système éducatif du Burkina Faso en faisant le lien entre l'offre et la demande en éducation insufflées par les politiques des différents régimes qui se sont succédé de 1960 à nos jours. Nous nous intéresserons tout particulièrement au contexte de formation et d'encadrement des professeurs des écoles burkinabè et aux attentes venant de l'ensemble des acteurs éducatifs à leur endroit (II). Le troisième point abordera les défis économiques et les pesanteurs socio-culturelles sur le système éducatif du Burkina Faso et leur impact sur le travail et le bien-être des professeurs des écoles burkinabè (III).

I. Présentation générale du Burkina Faso

1.1 - Présentation physique et problématique du terrorisme sur le système éducatif burkinabè.

Le Burkina Faso est un pays d'Afrique de l'Ouest, de 274 200 km2, sans littoral maritime, et qui fait partie de la région du Sahel. Il est limité au Nord et à l'Ouest par le Mali, au Sud par la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Togo et le Bénin, et à l'Est par le Niger. Le pays connaît un climat sahélien comprenant deux grandes saisons : la saison des pluies et la saison sèche.

D'un point de vue historique et dans une logique économique de valorisation des territoires coloniaux, le Burkina Faso, ex Haute-Volta, créé le 1er mars 1919 par décret présidentiel, a été démantelé en 1932 pour être rattaché par morceaux aux pays voisins comme la Côte d'Ivoire, le Mali et le Niger avant d'être réhabilité dans ses limites géographiques actuelles par la loi du 4 septembre 1947 (LEJEAL, 2002).

D'un point de vue administratif, le Burkina Faso était divisé en 45 Provinces, réparties dans 13 régions jusqu'au 2 juillet 2025, date à laquelle le gouvernement a procédé à un redécoupage du territoire national en 47 Provinces et 17 régions (ministère de l'Administration Territoriale et de la Mobilité, 2025). Avant cette date, les collectivités territoriales étaient divisées en régions et en communes comme on le voit sur la carte ci-dessous.

Carte 1 : Carte administrative détaillée du Burkina Faso avec drapeau du pays et emplacement sur un globe terrestre bleu



Sources : Istockphoto, 30 octobre 2020

En 2025, le Burkina Faso est sur la voie de recouvrir la totalité de son territoire qui, comme évoqué dans l'introduction générale, a fait l'objet d'une invasion d'Hommes Armés Non Identifiés (HANI) depuis plus d'une décennie, sur presque 40 % de sa superficie, provoquant, au plus fort de la crise, le déplacement, en interne, de plus de deux millions de personnes (UNHCR, FI, octobre 2023). Ainsi, certaines Provinces et Régions ont vu des pans entiers de leurs territoires occupés par des individus dont les objectifs étaient funestes, puisqu'il s'agissait d'anéantir toute forme de référence au système éducatif du pays. Du jour au lendemain, l'État burkinabè et ses partenaires éducatifs devaient faire face à la destruction criminelle de centaines d'infrastructures scolaires qui n'étaient déjà pas suffisantes auparavant, et au déplacement massif d'enseignants et d'élèves, témoins ou victimes de scènes de destruction indescriptibles.

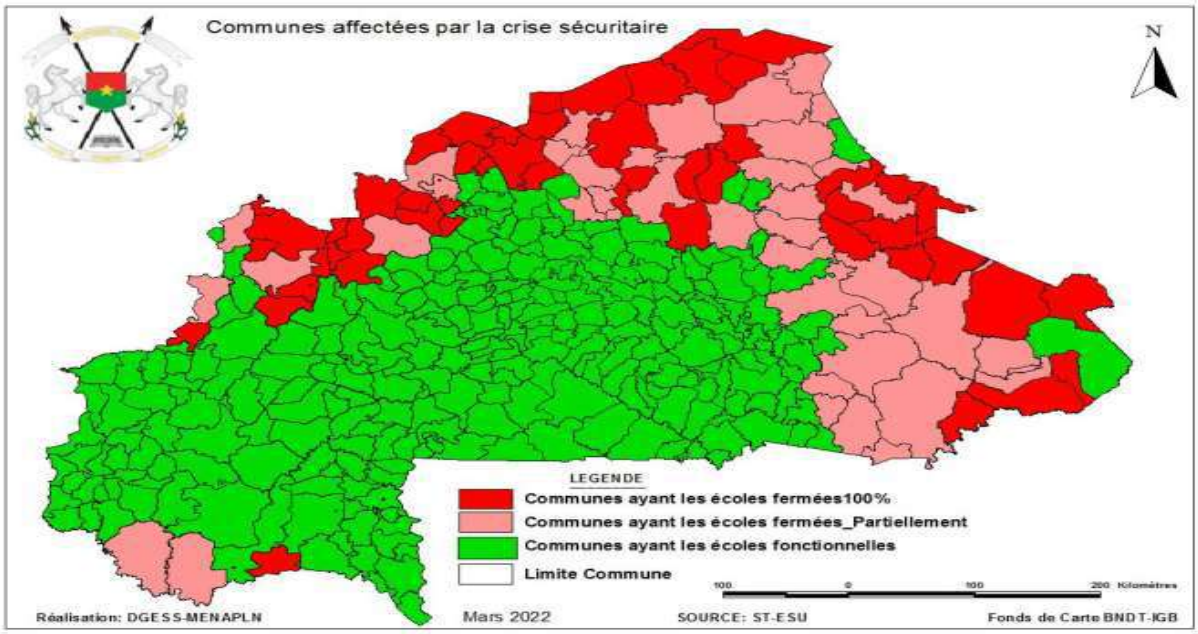
Un rapport de *Human Rights Watch*[5], établit une longue liste d'actions malfaisantes dans les espaces scolaires allant de la destruction systématique du matériel et des infrastructures scolaires à l'intimidation, la menace, l'enlèvement, la bastonnade, la séquestration, l'incendie de domicile et parfois le meurtre d'enseignants (HRW, 2020).

En raison de ces actions et de ces menaces terroristes récurrentes, de nombreux établissements du Publics et du Privés (préscolaire, primaire, post-primaire et du secondaire) ont été contraints à la fermeture. Selon les sources du ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues (MENAPLN), à la date du 31 mai 2022, le nombre d'établissements fermés était de 4258, ce qui représente environ 16,96 % des structures éducatives du pays. Ces fermetures affectent 708341 élèves, soit 339260 filles (47,90 %) et 369081 garçons (52,10 %). Elles affectent également 20763 enseignants, soit 6683 femmes (32,19 %) et 14080 hommes (67,81 %) (MENAPLN, 2022).

Cette carte du Burkina Faso, de mars 2022, donne une idée de l'état physique du Burkina Faso et de l'état de fonctionnement des établissements scolaires dans les différentes communes du pays après l'invasion des HANI.

[5] Rapport Human Rights Watch *« Leur combat contre l'éducation : attaques commises par des groupes armés contre des enseignants, des élèves et des écoles au Burkina Faso*. https://www.hrw.org/fr/news/2020/05/26/burkina-faso-des-islamistes-armes-attaquent-le-secteur-de-leducation

Carte 2 : L'état physique du Burkina Faso sous les ravages du terrorisme.



Source : DGESS-MENAPLN, Mars 2022

L'enseignement primaire auquel s'intéresse notre recherche, représente la plus grosse proportion de ces fermetures, en affichant 3725 écoles primaires fermées, soit environ 20,90 % des écoles primaires du pays, affectant 600723 élèves dont 287773 filles (47,90 %) et 17673 enseignants dont 6164 femmes (32,19 %) (MENAPLN, 2022). Nous verrons dans le chapitre II l'état des fermetures d'établissements de l'Éducation Catholique.

Lorsqu'on considère les régions administratives du pays, celles du Nord et de l'Est se démarquent négativement avec une plus forte probabilité pour les enfants de 6-11 ans d'être hors de l'école (71,7 % pour le Nord et 71,1 % pour l'Est). Viennent ensuite les régions du Centre-Nord, du Sud-Ouest, et du Centre-Est, avec des risques supérieurs à la moyenne nationale d'être hors de l'école. Finalement, le risque le plus faible est obtenu dans la région du Centre et se chiffre à 24,6 %. On en déduit à quel point l'écart géographique est bien marqué, en défaveur notamment des régions du Sahel et de l'Est. En même temps, ces deux régions comptent à elles seules plus de 20 % du total des enfants hors de l'école (HRW, 2020).

De l'analyse de ces deux cartes physiques, nous décelons un immense défi du côté de l'État burkinabè et de ses partenaires éducatifs, concernant les leviers qu'il faut

actionner pour que la perte des territoires infestés par le terrorisme ne constitue pas un vide éducatif pour les élèves et les enseignants qui les ont désertés. Comment organiser les 60 % de territoires sécurisés pour suppléer les déplacements massifs de populations provenant des autres 40 % de territoires à forts défis sécuritaires ? Comment mettre en place une politique d'éducation dans cette situation d'urgence pour que des générations entières d'enfants ne grandissent pas sans les compétences indispensables à leurs apports au développement du pays ? Comment renforcer la résilience des enseignants dont l'exercice du métier dans ce contexte devient un acte de bravoure ; eux qui sont parfois contraints, du jour au lendemain, d'abandonner leur poste de travail initial pour exercer le métier dans d'autres espaces de fortune, devenant ainsi, par la force des choses, des « enseignants du voyage » ou des « enseignants nomades » ? Comment peuvent-ils relever ce défi en termes de savoir-faire, de savoir-être, de compétences et d'adaptation face à des apprenants déplacés dont les niveaux sont parfois disparates dans la progression des programmes d'enseignement, et qui, dans la précipitation des départs, n'ont parfois aucun dossier scolaire, ni aucune attestation de niveau ?

Très concrètement, voici l'une de ces situations vécues par les 17673 enseignants concernés, racontée par l'un des leurs dans un entretien recueilli en octobre 2021 par le chargé de communication de l'ONG « Action Éducation » :

« J'aborde cette rentrée avec beaucoup de peurs parce que mon école est située à 35 kilomètres de Manni et à 5 kilomètres de Mopienga où les terroristes ont incendié l'école de la localité. Cela constitue une menace à la porte de notre école. Nous avons besoin de mesures de sécurité pour nous permettre de travailler sereinement. Si rien n'est fait, le risque de voir nos 180 élèves dans la nature est réel. Nos attentes vis-à-vis des autorités est un appel à la sécurisation de la zone afin que les cours puissent reprendre (…). L'année dernière, notre école, sous la menace des terroristes, a été fermée avant la fin de l'année scolaire » (Action Éducation, 2021).

Ces propos dégagent le ressenti de la solitude et une vibrante interpellation à l'endroit des autorités pour que les enseignants soient spécifiquement protégés dans l'exercice de leur métier, si l'on veut qu'ils sauvegardent le statut de piliers d'un système éducatif inclusif et de qualité qui prend en compte leur rôle pédagogique et social.

En réaction à ces situations difficiles d'exercice du métier d'enseignant sur certaines portions du territoire burkinabè, le ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues (MENAPLN) burkinabè a mis en place une stratégie d'action, présentée dans un document intitulé : « Stratégie Nationale de Scolarisation des Elèves des Zones à Forts Défis Sécuritaires au Burkina Faso (SSEZDS) 2019-2024 ». Ce document qui s'appuie sur la loi d'orientation de l'éducation de 2007, le programme présidentiel, le Plan national de Développement économique et social (PNDES), les documents de politique sectorielle (PSEF 2017-2030, PDSEB 2012-2021) et les budgets-programmes, a recueilli la participation de l'ensemble des structures et partenaires concernés par le secteur de l'éducation et l'appui de l'Institut International de Planification de l'Éducation (IIPE). En ayant pour ambition de fournir une éducation équitable, inclusive et de qualité dans laquelle les activités d'enseignement et d'apprentissage se déroulent dans un environnement scolaire sain, protégé pour tous les enfants, les enseignants et tous les acteurs éducatifs des zones touchées par la crise sécuritaire avec le soutien d'une communauté résiliente, ce document comprend les trois axes principaux suivants :

– Garantir la sécurisation complète des acteurs et des structures d'éducation ;

– Assurer le maintien et la continuité de l'éducation ;

– Coordonner les interventions d'urgence (MENAPLN, 2019).

Dans les faits, au-delà des batailles qui sont livrées par les Forces de Défense et de Sécurité (FDS) et les Volontaires pour la Défense de la Patrie (VDP) en vue de la récupération totale des territoires occupés par ces HANI, c'est tout le système éducatif qui se réinvente pour éviter le décrochage scolaire de plus d'un million d'enfants déplacés (ST-ESU, 2023). Ainsi, dans les territoires sécurisés où sont accueillis les populations déplacées, le ministère de l'Éducation Nationale a mis en place des alternatives éducatives comme les espaces temporaires d'apprentissage dans lesquels des enseignants, contraints eux-aussi au déplacement, expérimentent des approches pédagogiques en faveur des enfants déplacés internes (EDI). Les Autorités en charge de l'Éducation Nationale n'ont pas hésité à solliciter l'accompagnement de l'ensemble des faitières de l'enseignement privé, car, se demandent-ils, « que peut faire l'État seul face à l'ampleur d'une crise qui affecte

plus de 1041681 d'apprenants en rupture scolaire pour 6149 établissements fermés ? » (MENAPLN, 2023). Pour être concret, l'un des Directeurs Régionaux de l'Éducation Nationale précise la nature de cette sollicitation : « Nous nous tournons vers le Privé pour nous aider avec des infrastructures, des dons de diverses natures » (DR, MENAPL, 2023)[6].. Cet appel des Autorités de l'Éducation Nationale semble avoir été entendu par ses partenaires privés du domaine de l'éducation, tout comme par les Organismes Non Gouvernementaux qui ont des antennes au Burkina Faso. Quelques actions de coopération peuvent ainsi être citées :

– Initiative conjointe de création d'un Centre d'Éducation Formation pour Jeunes Déplacés Internes (EFJDI) dans une ville d'accueil de déplacés internes du Centre Nord du pays, par l'Éducation Catholique et son partenaire de l'ONG Solidar Suisse. De cette initiative commune, ces deux Institutions, partenaires de l'Éducation Nationale, tirent un bilan dans lequel ils reconnaissent que ce Centre expérimental redonne espoir et perspectives à une jeunesse déplacée en quête de construction, puisqu'il est conçu comme un espace d'accompagnement global, combinant l'alphabétisation, la remise à niveau scolaire, l'initiation à l'entreprenariat et la formation professionnelle. L'espoir y renaît pour de nombreux enfants et jeunes dont les trajectoires ont été bouleversées par la crise sécuritaire (SNEC, avril 2025)[7].

– Dispositifs de l'ONG « Action Éducation » grâce à son projet « Ensemble pour une Éducation Publique Résiliente (EEPR) face aux crises » au Burkina Faso, qui a pris en charge la scolarité de 2600 élèves dont 60 % de filles, et qui a mis en place un fond spécial d'urgence destiné à leur fournir des kits de première nécessité en aide alimentaire, en matériel d'hébergement, en fournitures scolaires et en produits d'hygiène, sans oublier le soutien psychosocial pour les élèves qui en ont besoin (Action Éducation, 2023) ;

---

[6] Paré, A. (2023*). Accès des élèves déplacés internes aux structures éducatives : la contribution des établissements-privés-attendue.* *https://www.education.gov.bf/informations/actualites/articles?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=979&cHash=b40b36f51a60fb1349656d29b5ee8498* (Consulté le 05 mai 2025).

[7] Secrétariat National de l'Éducation Catholique. *Centre d'Education Formation pour Jeunes Déplacés.e.s Internes (EFJDI) de Kaya : des résultats palpables après trois mois de formation pratique*. https://facebook.com/educationcatholiqueburkina (Consulté le 05 mai 2025).

– Dispositifs de l'ONG « Plan International » au Burkina Faso pour favoriser la résilience des enfants en situation de grande vulnérabilité sans oublier le renforcement des capacités des enseignants concernés par cette situation d'urgence (Plan International, 2021) ;

– Dispositifs de l'ONG « Children Believe » pour former les enseignants à exercer leur métier dans un contexte fragile comme en témoigne cet extrait d'entretien recueilli auprès d'une enseignante, par le chargé de communication de ladite ONG : « Nous sommes ici pour une formation sur l'éducation dans les situations d'urgence, ce qui est bien, car c'est ce que nous vivons. Nous n'étions pas prêts à travailler dans une telle situation. Mais, maintenant, nous sommes en crise. Nous n'avons pas le choix (…). « Children Believe » me fait penser à un jardin plein d'enfants…qui jouent ensemble sans aucune distinction d'ethnie ou de religion…un monde magnifique »[8].

À cette Stratégie Nationale d'Éducation en Situation d'Urgence mise en route par les Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB) et les partenaires éducatifs de l'État burkinabè dont nous venons d'évoquer quelques actions, se sont ajoutées d'autres initiatives relevant purement, pour nous, du patriotisme des populations déplacées ou accueillantes et des différents corps de défense de la Patrie en mission dans ces territoires infestés par les Hommes Armés Non Identifiés (HANI). On pourrait relever, dans ce sens, celle qui a été prise par une Unité de la Gendarmerie Nationale en opération dans un territoire où il n'y avait plus d'enseignant pour une classe de CM2. L'initiative a consisté en la désignation de deux gendarmes pour suppléer cette absence, comme l'explique l'un deux : « Quand le commandement nous a demandé d'enseigner ces enfants à l'école primaire, je n'y ai trouvé aucun inconvénient. J'ai été formateur à l'école de gendarmerie pendant huit ans, donc, je possède un peu de pédagogie »[9] En plus d'être disponibles tout de suite, les deux enseignants dont la nomination a été improvisée, ont mis rapidement en route des savoir-faire et des savoir-être qui ont mis la dizaine d'élèves de la classe en confiance : « Les

---

[8] Zongo Patrice, *Les enseignants se forment pour éduquer dans un contexte fragile*. https://countries.childrenbelieve.ca/fr/burkina-faso-teachers-train-to-educate-children-in-fragile-country-context/ (consulté le 05 mai 2025)

[9] Adjudant-chef Issé Kaboré. *Burkina/Toéni : l'engagement payant de « deux militaires enseignants »*. https://lefaso.net/?page=impression&id_article=132459 (Consulté le 05 mai 2025).

mathématiques sont des disciplines concrètes, donc, il suffisait de faire une petite mise à jour pour administrer les connaissances (…) Au début, les élèves étaient surpris de voir des militaires venir les enseigner (…). Mais dès que nous avons commencé à enseigner, ils ont compris que nous connaissions notre travail »[10] Autrement dit, la dynamique de la professionnalité, initiée à l'école de gendarmerie, ne s'était vraiment pas estompée avec l'engagement sur le terrain pour la défense de la Patrie, puisque cette nouvelle responsabilité a été transformée en créativité dans les différents apprentissages, comme par exemple, en géométrie où ils utilisaient des objets en carton ou des boîtes pour rendre les exercices accessibles aux élèves : « Avec les enfants, il faut être concret pour qu'ils comprennent mieux » (Ibid). Pour les « deux militaires enseignants », ce service rendu dans un contexte inédit était une autre manière de contribuer au développement du pays et le Ministère de l'Éducation Nationale n'a pas hésité à couronner leurs efforts à la journée nationale de l'excellence scolaire 2024, en les élevant au rang de Chevaliers de l'Ordre des Palmes Académiques, pour avoir héliporté leurs candidats dans un centre d'examen sécurisé, et réalisé un résultat de 100 % d'admis au Certificat d'Étude Primaire.

Cette expérience inédite montre à quel point notre recherche aurait pu être enrichie par l'expérience de professeurs des écoles catholiques exerçant dans des contextes similaires d'urgence. Mais les nombreuses mises en garde qui nous ont été adressées pour que nous ne nous déplacions pas dans les régions à forts défis sécuritaires, nous ont empêchés de recueillir des entretiens avec des professeurs des écoles catholiques pratiquant leur métier dans ces zones. Nous aurions certainement recueilli des données inédites sur les principes d'action et les types de pédagogie utilisés dans ces espaces de fortune, en passant par leur posture de garant de la sécurité de la classe, ayant un œil sur le tableau et un œil aux aguets ; en somme, nous aurions découvert les dynamiques du processus par lequel ils construisent leur identité professionnelle dans ce contexte d'urgence.

Revenant à l'ensemble des initiatives prises dans ces territoires à forts défis sécuritaires, on voit qu'il y a, à tous les niveaux, une fibre de résilience qui fait tenir solidement le dispositif éducatif national en faveur des enfants en situation de grande

[10] Maréchal des logis Kayaba Sawadogo. *Burkina/Toéni : l'engagement payant de « deux militaires enseignants »*. https://lefaso.net/?page=impression&id_article=132459 (Consulté le 05 mai 2025).

vulnérabilité avec le concours des enseignants du Public et du Privé, et de tous les acteurs éducatifs soumis aux mêmes mouvements de populations. Des mesures spécifiques de prévention et de protection des enfants et des jeunes déplacés dans ces nouveaux espaces ont été particulièrement expérimentées, comme le rappelle cette alerte d'une Autorité Administrative : « Nous n'avons pas le droit de baisser la garde » (Préfet, Dpt Bobo, 2023).

La coordination de l'ensemble de ces actions permet d'engranger des résultats qui forcent l'admiration sur ces territoires à forts défis sécuritaires : « Grâce aux partenaires, notamment « Aide et Action », nos élèves en classe d'examen ont été déplacés à Manni, chef-lieu de la commune, pour préparer les examens de fin d'année. Nous avons eu un taux de réussite de 100 % au Certificat d'Études Primaires (CEP). (Action Éducation, 2021).

Ce contexte d'insécurité qui met en alerte tout le pays a eu des répercussions non seulement sur la réorganisation de toute la société burkinabè, mais aussi sur celle de la géopolitique de toute la région du sahel. En effet, si le Burkina Faso était membre de la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) depuis 1975, il ne l'est plus depuis le 28 janvier 2025. Il a fait l'annonce de sa sortie de ladite Communauté conjointement avec le Mali et le Niger un an auparavant, le 27 janvier 2024, comme le stipulent les textes de l'organisation dans le cas de la sortie d'un membre. En lieu et place de la CEDEAO, le Burkina Faso a fait alliance avec ses deux pays voisins de l'Est (Niger), de l'Ouest et du Nord (Mali) pour créer le 16 septembre 2023, la Confédération des États du Sahel (CES). La terminologie la plus utilisée pour désigner la même réalité est : Alliance des États du Sahel (AES). Ces trois États sahéliens sont entrés dans une dynamique de coopération dans trois domaines clés : la Défense, la Diplomatie et le Développement (les 3D). Dans le Traité promulgué, le 16 septembre 2023, ils veulent en effet :

– « coopérer en matière de défense et de sécurité (…) afin de défendre leur souveraineté et leur intégrité territoriale ;

– coordonner leurs actions diplomatiques à travers le partage d'une même vision et d'une position commune par rapport aux grands enjeux géopolitiques ;

– coopérer en matière de progrès économique et financier en vue de la réalisation d'investissements structurants ;

– promouvoir l'intégration des Peuples par la facilitation de la libre circulation des personnes, des biens et des services ainsi que le droit de résidence et d'établissement dans l'espace confédéral ;

– créer des Institutions communes ;

– interdire toute mesure coercitive qui impacterait négativement les populations, la stabilité des États et la solidarité entre les États confédérés »[11]

En deux ans de fonctionnement, la Confédération AES dont la présidence tournante a commencé avec le Mali, a porté sur les fonts baptismaux plusieurs actes :

– Mise en place d'une force conjointe de 5 000 hommes pour la défense du territoire de la Confédération ;

– Confection d'un drapeau ;

– Adoption d'un slogan : « Un Espace, Un Peuple, Un Destin » ;

– Adoption d'un hymne de l'AES ;

– Fabrication d'un passeport commun ;

– Mise en place d'une banque d'investissement.

Les projets annoncés à des échéances plus ou moins proches sont nombreux et concernent toutes les dynamiques de souveraineté monétaire, alimentaire, commerciale et culturelle dans un espace de 2 781 200 km², avec une population de 72 000 000 d'habitants.

[11] TRAITE PORTANT CREATION DE LA CONFEDERATION DES ÉTATS DU SAHEL (AES). https://www.rtb.bf/wp-content/uploads/2024/07/Traite-portant-creation-de-la-Confederation-AES-1.pdf. (Consulté le 27/05/2025).

Carte n°3 : Emplacement du territoire de la Confédération de l'AES sur une carte de l'Afrique.



Sources : https://fr.wikipedia.org/wiki/Alliance_des_%C3%89tats_du_Sahel

Illustration 1 : Logo du drapeau de la Confédération AES[12].



Sources : https://www.facebook.com/rtburkina/posts/d%C3%A9voilement-du-logo-de-laessymbolique-au-c%C5%93ur-de-ce-logo-se-trouve-un-cercle-ora/1057574909734857/

La réorganisation territoriale naissante des trois (03) pays en un (01), entrainera sans aucun doute des dynamiques sur le fonctionnement des Institutions, puisqu'il s'agira désormais de travailler dans un espace où les façons de faire subiront des transformations. La convergence des trois systèmes éducatifs en un espace commun

[12] Symbolique du drapeau : « *Au cœur de ce logo se trouve un cercle orange, illustrant un soleil rayonnant accompagné d'un majestueux baobab. Ce dernier, est un symbole de vie et de diversité enraciné dans notre culture.*

Sous le baobab, les silhouettes de personnages représentent la diversité démographique de notre région, un atout majeur de notre alliance. Les trois étoiles dorées qui brillent, représentent nos trois pays membres fondateurs », https://www.facebook.com/rtburkina/posts/d%C3%A9voilement-du-logo-de-laessymbolique-au-c%C5%93ur-de-ce-logo-se-trouve-un-cercle-ora/1057574909734857/. (Consulté le 15/07/25).

soulèvera inévitablement des questions de programmes, de capacités d'adaptation pédagogique et de redimensionnement des responsabilités professionnelles. Pour l'Éducation Catholique, cette recomposition territoriale constitue à la fois un défi institutionnel et une perspective de recherche que les travaux ultérieurs devront investir.

1.2 - Contexte socio-démographique du Burkina Faso et défis éducatifs majeurs

Selon le dernier recensement général de la population et de l'habitation (RGPH), la population du Burkina Faso était officiellement estimée à 20 505 155 d'habitants en 2019, soit 51,7 % de femmes et 48,3 % d'hommes (INSD, 2022). Cette population est constituée dans sa majorité de jeunes de moins de 40 ans, soit 77,9 %. La tranche d'âge des moins de 15 ans représente 45,3 % et celle des 15-34 ans 32,6 %. Pour les moins de 15 ans, le taux de masculinité est supérieur à celui des femmes, mais il s'inverse en faveur des femmes après 15 ans. Cette extrême jeunesse de la population, arrimée à sa forte croissance, est un autre grand défi pour l'État burkinabè dont les efforts constants en matière de scolarisation demeurent perpétuellement insuffisants, et nous venons de voir que l'avènement du terrorisme affectant 40 % du territoire complique davantage ses marges de manœuvre. Le sixième recensement général de la population et de l'habitation (RGPH) aura lieu en 2029, mais en attendant cette échéance, l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD) estime qu'en 2025, la population burkinabè est d'environ 23 400 000 habitants (INSD, 2025). En six (06) ans (2019-2025), la population du Burkina Faso s'est donc accrue de 3 400 000 habitants, ce qui justifie son taux élevé d'accroissement intercensitaire qui oscille entre 2,4 et 3,1 par an. En quarante-quatre (44) ans, cette population a presque quadruplé, passant de 5 638 203 habitants en 1975 à 20 505 155 habitants en 2019, et sera d'environ 31 024 403 habitants en 2035 (INSD, 2022).

La plus grosse proportion de la population burkinabè, soit 80 %, exerce des activités agricoles et pastorales en milieu rural. Ces activités restent tributaires des caprices

climatiques qui rendent leurs productions instables, ce qui affecte la situation économique des populations et a des répercussions multiples entre autres sur le système éducatif, sur les capacités des familles à faire face aux défis scolaires et sur le bien être des enseignants. Avec un taux d'urbanisation de 26,1 %, la population résidant dans les villes du Burkina Faso était de 5 360 112 habitants en 2019, soit 26,1 % de la population totale du pays. La capitale administrative, Ouagadougou, est la ville la plus peuplée avec 45,1 % de la population urbaine, suivi de la ville de Bobo-Dioulasso, capitale économique, avec 16,9 % (RGPH, 2022).

Revenant au groupe majoritaire de la population du Burkina Faso qui est de 77,9 % pour les moins de 40 ans et 45,3 % pour les moins de 15 ans, on peut bien se demander comment l'État burkinabè et ses partenaires éducatifs peuvent relever les défis liés à la scolarisation et à la formation, dans ce contexte où le taux de croissance de la population est des plus forts de son histoire et où plus d'un million d'enfants et de jeunes déplacés internes sont menacés d'être hors de toute structure scolaire normale ?

1.3 - Les défis de la croissance démographique des jeunes pour le système éducatif burkinabè.

La récupération des anciennes écoles catholiques et la re-création du corps des professeurs des écoles catholiques, figurant parmi les dynamiques phares de la refondation de l'Éducation Catholique au Burkina Faso, se fait au moment où l'État burkinabè est en pleine effervescence pour trouver une réponse aux défis de croissance de sa jeunesse. Dans les années 2000, en effet, il a actionné un levier à partir de l'article 4 de la Loi d'orientation de 2007 qui stipule que « l'enseignement de base est obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans ». Il se place ainsi dans la dynamique régionale et mondiale de « l'Éducation pour tous » lancée en 1990 (Jomtien, Thaïlande), renouvelée en 2000 à Dakar au Sénégal et dont les prémices proviennent des conférences de Brazzaville (Congo) en 1944, d'Addis-Abeba (Ethiopie) en 1961, de Lagos (Nigéria) en 1976 et de Hararé (Zimbabwé) en 1982. Mais, malgré sa bonne volonté, le Burkina Faso n'arrive pas à faire entrer ses

enfants, « produits bruts » à transformer (Coombs, 1968), dans son système éducatif. Le taux de progression annuel de 5,6 % préconisé au primaire (UNESCO, 1982) n'est pas atteint. Bien au contraire, la crise économique mondiale de la décennie 1960-1970 (Coombs, 1968) et ses conséquences sur l'ensemble des États aura de graves conséquences sur le secteur de l'éducation au Burkina Faso. Nous verrons plus loin au chapitre II, que c'est dans cette période de crise économique mondiale et nationale que le jeune État indépendant (1960) sera confronté aux tensions avec l'Éducation Catholique, lesquelles tensions aboutiront à la décision de l'Épiscopat burkinabè de céder ses écoles et de reverser la totalité du corps de ses « maîtres catholiques » à l'État, faute de subventions suffisantes pour les gérer. Pendant cette crise économique et jusque dans les années 2000, la politique éducative du pays s'était constamment axée sur trois points quel qu'ait été le régime politique en place :

– le développement quantitatif du système éducatif (accès de l'école pour tous les citoyens) ;

– l'amélioration de l'efficacité du système ;

– l'adéquation du système avec l'environnement culturel et économique des apprenants (Compaoré et al, 2007).

L'article 4 de la loi d'orientation de 2007 renouvelle donc la volonté régalienne de l'État burkinabè de prendre en compte le parcours scolaire de tout jeune burkinabè et d'en faire un levier de développement pour le pays, selon la vision de l'éminent Professeur Joseph KI-ZERBO : « La matière grise est la locomotive du progrès, surtout dans les pays en développement »[13]. Les statistiques montrent que cette volonté s'observe dans une dynamique de progression des pourcentages d'enfants âgés de 6 à 16 ans scolarisés, notamment à partir des années 2000, qui sont respectivement de 45,9 % pour l'ensemble du pays, 67,1 % en milieu urbain, et 39,6 % en milieu rural. Ces taux montrent que les défis de la scolarisation sont encore colossaux puisque la proportion nationale d'enfants déscolarisés atteint 15,0 %, et est paradoxalement plus forte en milieu urbain (18,1 %) qu'en milieu rural (14,1 %). Ce paradoxe s'explique par le fait que dans le système éducatif burkinabè, on note une prédominance de l'enseignement primaire en milieu rural (Compaoré et

[13] KI-ZERBO, J. (1972). *Education et développement*, in Perspectives, vol.II, n°4, hiver 1972.

al, 2007). Dans le contexte actuel du défi sécuritaire, si le Ministère de l'Éducation Nationale est tant investi à trouver des solutions et des alternatives éducatives pour ce niveau d'éducation depuis plus d'une décennie, c'est parce que les incursions terroristes qui sévissent dans les zones rurales deviennent de véritables obstacles à l'atteinte des Objectifs de Développement Durable (ODD), puisque c'est dans ces zones que nous retrouvons la masse critique d'enfants dont la scolarisation peut permettre d'aboutir à ces objectifs éducatifs. Quelles sont les dynamiques apportées par les Autorités burkinabè, depuis les indépendances de 1960, pour développer et consolider le système éducatif du pays ?

II. Les politiques éducatives d'un État politiquement instable

2.1 - Plans et programmes d'ajustements structurels pour le système éducatif

Le Burkina Faso accède à l'indépendance en tant qu'ancienne colonie française le 05 août 1960, et depuis cette date, son histoire politique est des plus mouvementée, puisque le pays connaitra une succession de régimes tantôt démocratiques, tantôt militaires avec des conséquences importantes sur le tissu social, le pôle économique et le système éducatif. A l'avènement de la plupart de ces régimes, en effet, les enseignants, les élèves, les étudiants et bien d'autres acteurs et partenaires de l'éducation ont très souvent été associés à des mouvements sociaux portant des réclamations et des plaidoiries de justice exprimées parfois dans des grèves violentes, préjudiciables au bon déroulement des activités scolaires et académiques. La crise économique mondiale (1960-1970) qui a frappé l'éducation dans tous les pays s'est manifestée au Burkina Faso par des tensions avec certains partenaires de l'éducation, comme l'Éducation Catholique, entrainant la cession des écoles et la suppression du corps des enseignants catholiques en 1969. En matière de politique éducative, l'État burkinabè optera pour une réforme du système éducatif dans laquelle il prévoit de démocratiser le savoir, en favorisant la scolarisation et l'alphabétisation des masses

populaires pour atteindre au moins pour l'enseignement primaire, et pour la période de 1977-1987, un taux de 50 %, aussi bien pour les garçons que pour les filles (Compaoré et Ouédraogo, 2007). Mais cette réforme n'atteindra pas les résultats escomptés en raison de la persistance de la crise économique mondiale et de l'instabilité politique du Burkina Faso.

Compaoré et Ouédraogo (2007) relèvent cependant que sous la Révolution Démocratique et Populaire du Capitaine Thomas Noël Isidore Sankara (1983-1987), il y a eu une volonté politique de démocratiser l'accès à l'éducation en s'appuyant sur la mobilisation du peuple autour de mots d'ordre révolutionnaires tels que : « un village, une école », « un département, un collège d'enseignement général », « une Province, un lycée » (p.28). Cette volonté politique de démocratisation de l'école se poursuit et se renforce malgré la disparition des régimes d'exception en 1987. L'État burkinabè insuffle une nouvelle dynamique à sa politique éducative en fédérant les acteurs sociaux des Organismes Non Gouvernementaux (ONG), la société civile, les collectivités locales et les partenaires privés de l'éducation autour de son système éducatif. On comprend pourquoi, la dynamique de la refondation de l'Éducation Catholique, enclenchée à partir des années 1990, qui actait le retour de l'Église et de ses communautés aux affaires de l'enseignement primaire, a été favorablement accueilli et encouragé par l'État burkinabè.

C'est la période au cours de laquelle la politique éducative du pays s'élabore autour de plans décennaux tels que celui allant de 1996 à 2005 dont l'objectif est d'atteindre 25 % du taux de scolarisation au secondaire en 2005 et celui allant de 2001 à 2010 qui projette d'atteindre respectivement 70 % de taux de scolarisation au primaire et 40 % de taux d'alphabétisation. Avec les financements, acquis mais conditionnés, des partenaires techniques et financiers (PTF), l'État burkinabè démultiplie ses capacités d'accueil et de formation des apprenants en augmentant les infrastructures scolaires et en créant des groupes pédagogiques en unités de base dans les salles de classe avec un fonctionnement assez méticuleux qu'explique Compaoré et Ouédraogo (2007) :« La classe à double flux est appliquée dans les cas de grands effectifs. Le groupe d'élèves d'un même niveau pédagogique est scindé en deux cohortes. Elles alternent matin et après-midi dans l'occupation de la salle de classe

avec le même enseignant. Les écoles abritant des classes à double flux sont le plus souvent situées en zone urbaine pour absorber les grands effectifs.

La classe multigrade est instituée dans les situations de faibles effectifs scolaires pour rationaliser l'utilisation des enseignants et des salles de classes. La classe multigrade comporte deux niveaux pédagogiques qui reçoivent ensemble l'enseignement dispensé par le même maître. Les écoles abritant des classes multigrades se trouvent surtout en zone rurale en raison des faibles effectifs scolaires qui y sont fréquemment affichés. Ainsi, la classe à double flux et la classe multigrade accueillent chacune deux groupes pédagogiques » (p.30).

En matière de taux d'encadrement en 2001, le ratio est d'un (01) enseignant pour cent huit (108) apprenants dans les écoles où est appliqué le double flux, d'un (01) enseignant pour quarante (40) apprenants dans le cas du multigrade et d'un (01) enseignant pour quarante-six (46) apprenants dans les écoles à flux normal (Compaoré et Ouédraogo, 2007). Dans le cadre de la refondation de l'Éducation Catholique et des Accords signés avec l'État burkinabè dans les années 2000, ce ratio dans les écoles catholiques a été fixé à un (01) enseignant pour soixante (60) apprenants.

Des efforts sont également fournis dans le recrutement des enseignants et cette dynamique est apportée par le programme d'ajustement structurel démarré dès 1991. Pour accompagner cet accroissement d'enseignants recrutés, les écoles de formation des maîtres (ENEP) dans le pays passent de deux (02) en 1997 à cinq (05) en 2001 et la formation de ceux-ci permettra de disposer sur le terrain d'au moins 54 % d'Instituteurs Adjoints Certifiés (IAC) devenant en même temps le groupe le plus important dans le personnel enseignant du public (Compaoré et Ouédraogo, 2007). Mais, malgré tous ces efforts d'absorption de la masse critique de jeunes dans son système éducatif, le pays n'atteindra pas le taux de scolarisation préconisé par la conférence d'Addis-Abeba (1961). La récurrence des crises économiques et sociales, accompagnées de grèves et d'actes de violences sur les personnes et sur les biens de l'État va continuer à porter un coup dur au système éducatif burkinabè. On peut citer, par exemple, l'invalidation de l'année académique 1999-2000, à la suite des grèves violentes et longues qui ont jalonné ladite année académique et dont les causes étaient liées à l'assassinat du journaliste Norbert Zongo. On peut également citer

l'insurrection populaire des 30 et 31 octobre 2014 qui a entraîné la chute du régime du Président Blaise Compaoré et qui a provoqué la fermeture temporaire de l'ensemble des établissements scolaires du pays pendant une période assez conséquente. Cette insurrection a également eu un impact sur la réalisation des activités parascolaires prévues en 2014 concernant, par exemple, l'acquisition de vivres pour les cantines scolaires et la mise à disposition d'infrastructures et d'équipements scolaires. Dans un tel contexte de fragilités des Régimes politiques, comment est-il possible de mener des politiques publiques fortes et pérennes dans les secteurs sociaux et notamment dans celui de l'éducation ?

2.2 - Régimes d'exception et refondation de l'éducation au Burkina Faso

Depuis janvier 2022, ce sont, à nouveau, des régimes d'exception qui se succèdent à la tête du Burkina Faso. La politique menée ces trois (03) dernières années par le Président du Faso, le Capitaine Ibrahim Traoré, est orientée comme en 1984 vers une Révolution Populaire. Dans les faits, on est passé du concept de « Révolution Démocratique et Populaire » (RDP) portée par le Capitaine Isidore Noël Thomas Sankara en 1984, à celui de « Révolution Progressiste et Populaire » (RPP), officiellement proclamée le 02 avril 2025[14]. Depuis son avènement au pouvoir, le gouvernement du Burkina Faso affirme qu'il veut redonner au système éducatif un renouveau qui s'adosse sur l'engagement de l'État, de ses partenaires éducatifs et de l'ensemble des acteurs qui interviennent dans le domaine de l'Éducation. Est-ce un signe de renaissance d'un « État éducateur » se redonnant le « monopole de l'éducation légitime » Gellner (2007) ? En tout cas, toute la volonté politique exprimée dans les différents décrets de ces trois (03) dernières années semble aller dans ce sens : réinventer le système éducatif burkinabè trop longtemps adossé aux systèmes éducatifs d'autres Nations et plus particulièrement au système éducatif français. L'exemple des « journées d'excellence scolaire » que le gouvernement s'est donné le devoir d'honorer de sa présence en est l'illustration parfaite, et son

[14] Official proclamation of the People's Progressive Revolution in Burkina Faso, April 2, 2025. https://www.aib.media/proclamation-officielle-de-la-revolution-progressiste-populaire-au-burkina-faso/. (Consulté le 27/05/2025).

engagement pour l'éducation n'est pas passé inaperçu au niveau du Ministère de l'Éducation Nationale et de ses partenaires. Le renouveau souhaité pour le système éducatif est à situer dans la refondation de la Nation burkinabè qui entend revenir aux sources de son histoire, de ses traditions et de ses valeurs. Pour cela, mandat est accordé aux différents ministères concernés de réinventer les programmes scolaires de tous les niveaux, avec l'esprit de cette refondation. Pour ce qui concerne les acteurs de l'éducation et en particulier les professeurs des écoles, un discours du Chef de l'État (6 octobre 2024), tenu devant des enseignants burkinabè célébrant la journée mondiale de l'enseignant, donne quelques orientations sur lesquelles travaillent les techniciens et les encadreurs de ces différents ministères. Il renferme la vision des Autorités du pays dans le processus de refondation de la Nation burkinabè. D'entrée de jeu, le Chef de l'État situe tous les professeurs des écoles du Public et du Privé face à leur responsabilité et à leur rôle dans le maintien du Burkina Faso comme « Nation » et comme « Patrie » dont le premier devoir est d'assurer, à temps et à contre temps, l'éducation de son « fer de lance », c'est-à-dire de sa jeunesse :

« Chers enseignants ! Retenez qu'une Nation qui n'arrive pas (…) à instruire les plus jeunes, à les éduquer, est vouée à disparaître ; cette Nation ne connaitra jamais la paix ! (…) Je souhaite que les valeurs patriotiques soient inculquées aux plus jeunes. Aujourd'hui, plus que jamais, notre Nation fait face à des difficultés qu'elle n'a jamais connues dans son histoire et pour vaincre, nous avons besoin d'avoir des patriotes, des citoyens de demain ; et pour avoir ces citoyens, ces patriotes, le rôle vous incombe désormais ! Prenez votre métier à bras le corps, car l'avenir de notre Nation dépend de vous ! »

Il a été établi, plus haut, que le Burkina Faso est en guerre depuis une dizaine d'années contre des terroristes qui sont allés jusqu'à occuper 40 % de son territoire, détruisant les infrastructures scolaires, traumatisant et tuant des élèves et des enseignants sur leur passage, et provoquant le déplacement interne de plus de deux millions de personnes dont plus d'un million d'enfants. Au IVè-Vè siècle, Végèce disait : *« Si vis pacem, para bellum »* (Si tu veux la paix, prépare la guerre), et cette citation acquiert tout son sens dans la posture de guerriers que doivent avoir les professeurs des écoles burkinabè du Public et du Privé dans le double contexte de reconquête des territoires perdus et de l'exercice du métier, pour ne pas sacrifier ce

« fer de lance » dans l'oubli de la connaissance et dans les méandres des traumatismes de la guerre. Cette paix extérieure et intérieure ne sera possible que s'ils entrent dans un processus de transformation personnelle dans lequel ils adoptent de nouvelles manières de faire dans l'exercice de leur métier quotidien auprès des apprenants :

« Votre rôle est très complexe, parce que vous devez jouer les psychologues désormais ! Dans vos classes vous avez des enfants qui ont tout perdu ; vous avez beaucoup d'enfants qui ont perdu leurs parents, qui ont perdu leurs familles ; vous avez des enfants qui ont vécu des atrocités, vous avez des enfants qui ont été témoins de crimes odieux, qui sont traumatisés, qui sont choqués ! (…) Vous devez faire en sorte que ses enfants oublient ces violences (et) redeviennent eux-mêmes ; et leur inculquer tout ce qu'il faut pour qu'ils deviennent les citoyens de demain. Votre rôle est très, très essentiel et plein de sacerdoce ! » (Ibid.)

N'est-ce pas un processus identitaire que les professeurs des écoles sont invités à déclencher individuellement et collectivement ? Le rôle de « fonctionnaires » affectés pour enseigner doit se transformer et revêtir la dimension d'un véritable service à la Nation, comme un « sacerdoce », incluant des fonctions de « psychologues », des qualités d'écoute active, de compassion et de réconfort à l'endroit de tous les apprenants et en particulier en faveur de ceux qui, parmi eux, sont traumatisés. Tout cela doit renforcer, en retour, les dimensions d'instruction et d'éducation des apprenants aux valeurs fondamentales de la Nation burkinabè où il faut appliquer le principe du pratiquer plutôt que d'enseigner ou mieux d'enseigner en pratiquant (Willaime, 2007). C'est dans ce sens que se poursuit le discours aux enseignants burkinabè :

« En plus de donner le savoir, vous devez éduquer les enfants, vous devez être leurs parents, vous devez leur apprendre les bonnes manières (…), les valeurs de notre société (…). J'ai tenu, à travers le Ministre (…) de l'Enseignement, à ce que vous passiez voir le Musée, pour vous ressourcer de nos valeurs culturelles ; c'est très important pour moi, et nous avons (…) des valeurs sur lesquelles le Burkina s'appuie ; des valeurs d'intégrité, des valeurs d'honnêteté (…) » (Ibid.).

Il est quasiment impossible de parler du Burkina Faso, dans une présentation écrite ou orale à l'extérieur du pays, sans sacrifier d'entrée de jeu à la tradition de donner la

signification de la dénomination « Burkina Faso » : « Patrie ou Pays des hommes intègres », expression composée de deux langues du pays : du Fulfuldé *« bùr kina »* (homme intègre) et du Dioula *« faso »* (patrie, pays, terre ancestrale). La refondation portée sur les fonts baptismaux commence par les fondamentaux de la signification de cette appellation pour tout burkinabè et c'est aux professeurs des écoles de l'expliquer aux apprenants et d'en traduire toutes les répercussions dans leur quotidien maintenant, et plus tard, dans la vie en société à l'intérieur comme à l'extérieur du pays.

Ce discours s'achève par l'exhortation à la prise de conscience des défis lancés à tous les professeurs des écoles du Burkina Faso dans le processus de refondation de cette terre des ancêtres où doivent vivre des hommes et des femmes citoyens, dignes et intègres, avec en toile de fond, l'exigence de réussir cette mission d'éducation qu'il estime être au-dessus de toutes les autres auprès des apprenants :

« Si vous éduquez bien ces jeunes enfants, nous aurons un Burkina meilleur demain ! Si vous échouez notre Patrie aura échoué (…) ! Je vous prie de prendre donc cette mission à bras le corps et de transformer notre relève, notre société pour que nous ayons demain les citoyens dignes de ce nom ! Promettez-moi, ici, que vous le ferez ! Merci beaucoup ! » (Ibid.).

L'émergence d'un État-Nation passe donc par l'émergence d'une éducation nationale au patriotisme où les enseignants, devenant des spécialistes de « l'exoformation » en lieu et place de « l'endoformation » (Gellner, 1989.p.58) doivent transmettre aux futurs citoyens une seule culture, une seule dignité et une seule utilité. La fonction politique de l'éducation est ainsi fortement soulignée : « celle d'instituer une nation à partir d'une foule d'individus » (Rosanvallon, 1998, p.108).

Un proverbe africain dit : « Lorsque le rythme du tambour change, le pas de danse change aussi »[15]. Ce discours dévoile une nouvelle vision politique de l'éducation au Burkina Faso et sa mise en application nécessite des ruptures et des changements institutionnels, individuels et collectifs. Ces ruptures et changements impliquent, pour les professeurs des écoles du Public et du Privé, des transformations à la fois individuelles et collectives : déconstruire les représentations désuètes du métier,

[15] Proverbe du Bénin. https://proverbesdictons.com/quand-le-rythme-du-tambour-change-les.html (Consulté le 24/05/2025)

reconstruire de nouvelles postures professionnelles, adapter et ajuster leurs pratiques pédagogiques, et concevoir des activités en résonance avec les exigences d'un contexte en mutation rapide. Ces nouvelles manières de faire annoncent des ruptures avec le passé, qui entraineront immanquablement chez les enseignants burkinabè la mise en route de nouveau processus d'engagement, de professionnalisation et de construction d'identité professionnelle dans l'exercice du métier. Mais, dans le fond, quelle est la politique de formation des enseignants burkinabè pour une telle mission éducative ? Quelle est la place que le système éducatif leur réserve ?

2.3 - Les politiques de formation et d'encadrement des professeurs des écoles du Burkina Faso

Les dernières statistiques (2023-2024) du ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues (MENA) affichent un effectif d'enseignants du premier degré en constante croissance au Burkina Faso. Cet effectif était de 69 148 en 2015-2016 contre 64 177 en 2014-2015, mais n'a plus évolué depuis la campagne 2015-2016 puisqu'en 2023-2024, cet effectif est de 69 020 enseignants repartis en Professeurs Certifiés des Écoles (PCE) et en Professeurs des Écoles (PE) avec une quasi-parité entre les femmes et les hommes comme nous le voyons dans ce tableau tiré des statistiques du MENAPLN (2023-2024) :

*Tableau **1** : Répartition des professeurs des écoles du Public par sexe et par grade*

Sexe	**Professeurs Certifiés des Écoles**	**Professeurs des Écoles**	**Autres**	**Total**
Femmes	17 342	16 806	193	**34 341**
Hommes	16 241	18 235	203	**34 679**
Total	**33 583**	**35 041**	**396**	**69 020**

Sources : Annuaire MENAPL, 2023-2024, p.184

Ce tableau montre que dans le corps des professeurs des écoles du Public, les hommes sont juste un peu plus nombreux que les femmes, mais il est important de noter plutôt l'accroissement du nombre de femmes qui embrassent la profession

d'enseignantes au Burkina Faso, au moment où dans bien d'autres pays comme la France, elles sont largement majoritaires puisque l'INSEE les y évalue à 82 % du personnel enseignant du premier degré. L'enseignement Privé a des effectifs moins importants comme nous pouvons le constater dans le tableau suivant :

Tableau 2 : répartition des professeurs des écoles du Privé par sexe et par grade

Sexe	**Professeurs Certifiés des Écoles**	**Professeurs des Écoles**	**Instituteurs Adjoints**	**Autres**	**Total**
Femmes	556	9 036	7	2 004	**11 603**
Hommes	452	4 804	10	5 875	**11 141**
Total	**1 008**	**13 840**	**17**	**7 879**	**22 744**

Sources : Annuaire MENAPL, 2023-2024, p.191

L'apport du Privé n'est pas négligeable puisque ses enseignants représentent 32,9 % de la totalité du corps des enseignants du premier degré au Burkina Faso. Le tableau suivant présente par genre et par grade la totalité de ce corps :

Tableau 3 : Répartition des professeurs des écoles du Public et du Privé par sexe et par grade

Sexe	**Professeurs Certifiés des Ecoles**	**Professeurs des Ecoles**	**Instituteurs Adjoints**	**Autres**	**Total**
Femmes	17 898	25 842	7	2 197	**45 944**
Hommes	16 693	23 039	10	6 078	**45 820**
Total	**34 591**	**48 881**	**17**	**8 275**	**91 764**

Sources : Annuaire MENAPL, 2023-2024, p.198

Ce tableau nous permet d'observer que l'addition des enseignants du Privé à ceux du Public fait apparaitre la tendance de la supériorité des femmes par rapport aux hommes dans le personnel enseignant de l'Éducation National du Burkina Faso ; ce qui met le Burkina Faso sur les traces des autres nations dans lesquelles les femmes enseignantes sont majoritaires.

Le corps des enseignants du premier degré au Burkina Faso est inégalement réparti sur le territoire national comme on peut l'observer dans les tableaux suivants :

Tableau 4 : répartition des professeurs des écoles du Public et du Privé par sexe et par grade en milieu urbain

Sexe	**Professeurs Certifiés des Écoles**	**Professeurs des Écoles**	**Instituteurs Adjoints**	**Autres**	**Total**
Femmes	7 934	10 891	1	1 021	**19 847**
Hommes	4 156	6 286	0	1 971	**12 413**
Total	**12 090**	**17 177**	**1**	**2 992**	**32 260**

Sources : Annuaire MENAPL, 2023-2024, p.205

Dans les effectifs du milieu urbain qui représentent 35,1 % de la totalité des enseignants du Public et du Privé, on observe une plus forte concentration de femmes (21,6 %) par rapport aux hommes (13,5 %).

Tableau 5 : Répartition des professeurs des écoles du Public et du Privé par sexe et par grade en milieu rural

Sexe	**Professeurs Certifiés des Écoles**	**Professeurs des Écoles**	**Instituteurs Adjoints**	**Autres**	**Total**
Femmes	9 964	14 951	6	1 176	**26 097**
Hommes	12 537	16 753	10	4 107	**33 407**
Total	**22 501**	**31 704**	**16**	**5 283**	**59 504**

Sources : Annuaire MENAPL, 2023-2024, p.212

La tendance de la supériorité des femmes en milieu urbain s'inverse en faveur des hommes en milieu rural où les effectifs représentent 64,8 % des enseignants du Public et du Privé avec 36,4 % d'hommes contre 28,4 % de femmes. Les régions de l'Est et du Sahel enregistrent des déficits importants de professeurs des écoles tandis que les autres régions concentrent des effectifs en surnombre, comptant jusqu'à 500 et 300 suppléants respectivement dans les seules villes de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso (Ouédraogo, 2019). Rappelons au passage l'exploit cité plus haut, réalisé dans une classe de CM2 en zone à fort défi sécuritaire où deux gendarmes ont été désignés par leur hiérarchie pour y encadrer les élèves qui n'avaient plus d'enseignant. Si les enseignants se bousculent dans les classes situées en milieu urbain pendant qu'ils sont peu nombreux dans les écoles rurales et semi-rurales, cela indique la charge de travail d'encadrement de ceux qui exercent leur métier dans ces

zones où se trouve une masse critique d'enfants à scolariser. Quel est le niveau de formation de ces professeurs des écoles aujourd'hui pour faire face à de tels défis ?

2.3.1 - La formation des enseignants

Le constat du faible niveau de formation concernant la majeure partie des professeurs des écoles au Burkina Faso peut être fait dans plusieurs pays du continent africain (Banque Mondiale, 2005 ; Bonnet, 2007). L'unanimité des propos se fait lorsqu'on compare le niveau de formation des enseignants d'hier et d'aujourd'hui. Ceux d'aujourd'hui n'ont plus le niveau de ceux d'hier et lorsque les Autorités politiques du Burkina Faso décline leur vision du « rôle complexe » des professeurs des écoles d'aujourd'hui, insistant sur les profils de « Psychologues », de « pédagogues », « d'éducateurs », de « parents » et de « citoyens » qu'ils doivent avoir, on voit bien que la formation initiale est interrogée. Car, il y a encore moins de dix ans, cette formation ne tenait que sur une année, théorie et pratique comprises. Comment un si bref temps de formation ne pourrait-il pas impacter négativement la qualité des activités pédagogiques qu'ils mènent sur le terrain professionnel ? Sur une période de dix ans, le taux de succès aux Certificat d'Étude primaire a oscillé en dent de scie comme on le voit dans ce tableau et ce taux est bien en deçà de celui du succès au CEP dans l'Éducation Catholique sur les mêmes périodes comme nous le verrons dans le chapitre II :

Tableau 6 : Tableau du taux de succès au CEP au Burkina Faso de 2010 à 2020

Année	**2014 2015**	**2015-2016**	**2016-2017**	**2017-2018**	**2018 2019**	**2019-2020**	**2020 2021**	**2021-2022**	**2022-2023**	**2023-2024**
Garçons	76,6	58,8	75,7	68,8	58	67,2	62,3	65,1	70,3	83,5
Filles	70,7	67,5	72	63,1	53	63,9	58,2	61,8	73	80,9
Total	**73,5**	**62,1**	**73,7**	**65,8**	**55**	**66**	**60**	**63,3**	**71,5**	**82**

Sources : Annuaire MENAPL, 2023-2024, p.402

Les propos de Ouédraogo (2016) sur la redynamisation de cette formation sont éloquents, car le constat qu'il dresse est pour le moins alarmant : « Le niveau de recrutement des enseignants pour le Primaire semble très bas au regard de ce qu'un enseignant doit posséder comme connaissance fondamentale pour être efficace dans sa classe. En effet, l'enseignant doit être instruit en psychologie génétique pour comprendre les élèves selon leur âge ; la sociologie lui permet d'organiser la classe en groupe de travail. Des connaissances en didactique, en pédagogie, en philosophie de l'éducation, en ergonomie, en chronobiologie (…), sont autant de fondamentaux à maitriser par l'enseignant pour se sentir en confiance en classe et amener le maximum de ses élèves à acquérir les connaissances enseignées » (p.72).

C'est en réponse à ce constat de faible niveau de recrutement qu'à partir d'une série de lois, le Burkina Faso a réhaussé le diplôme à partir duquel les candidatures sont recevables pour le recrutement aux fonctions d'enseignants du premier degré. Du Brevet d'Étude de Premier Cycle (BEPC), donnant accès au grade initial du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) et au titre d'Instituteur Adjoint Certifié (IAC), ouvrant progressivement aux autres grades tout au long de la carrière professionnelle, jusqu'à l'Inspectorat, l'État burkinabè exige désormais, depuis une dizaine d'années, le Baccalauréat ou tout autre diplôme reconnu équivalent, donnant accès au Certificat d'Aptitude Pédagogique au Professorat des Écoles (CAPPE), option : formelle, non formelle ou technique et professionnelle. Ce même niveau est requis pour le diplôme d'Éducateur de Jeunes Enfants (EJE) et celui d'Assistants d'Éducation (AE). Le ministère de l'Éducation Nationale a revu, à la hausse, ce temps de la formation des professeurs des écoles en le fixant à vingt et un (21) mois répartis comme suit :

– Première année (phase théorique) de 11 mois et demi ;

– Deuxième année (phase pratique) de 09 mois et demi.

Ce renouveau dans la formation des professeurs des écoles augure de lendemains meilleurs pour les apprenants et pour les autres acteurs de l'éducation. Mais qu'en est-il de leur insertion professionnelle et de leur bien-être sur le terrain ?

2.3.2 - Le travail et le bien-être des professeurs des écoles dans le système éducatif burkinabè

Au Burkina Faso, la complexité du rôle des enseignants se décline sous plusieurs angles et révèle les différents défis auxquels ils sont confrontés au quotidien :

– Il y a le défi du manque de moyens matériels sur le terrain face auquel les professeurs des écoles doivent faire preuve d'adaptation et de créativité dans leurs pratiques professionnelles. On se souvient, à nouveau, du témoignage des enseignants gendarmes en classe de CM2 qui, par manque de moyens, utilisaient des objets en carton et des boîtes pour rendre les apprentissages accessibles aux apprenants ;

– Il y a le défi des ratios d'élèves par enseignant qui demeurent importants. Il est difficile pour un enseignant d'être efficace dans la gestion d'une classe de 80 à 120 apprenants dans une école publique, chiffre qui passe de 60 à 80 apprenants pour un enseignant d'une école catholique ;

– Il y a le défi de la multitude d'interlocuteurs auxquels les enseignants ont à faire dans l'environnement de travail qui nécessite le développement de capacités de communication, de collaboration et d'initiative ;

– Il y a le défi de l'encadrement de tous les apprenants de la classe, au moment où parmi ceux-ci, il y en a qui ont des besoins spécifiques liés à un handicap. Comment assurer l'encadrement de ces derniers lorsque le professeur des écoles n'a reçu aucune formation spécifique ?

– Il y a le défi de la disparité des niveaux des apprenants dans une même classe où le professeur des écoles se retrouve face à des apprenants qui sont passés par des structures préscolaires tandis que d'autres, les plus nombreux, n'en ont eu aucune expérience. Comment ajuster sa pratique professionnelle pour que chaque apprenant soit pris en compte dans cette disparité ?

– Il y a le défi du travail qui se fait en dehors de la classe et qui concerne l'ensemble des préparations, des corrections et des interventions de l'enseignant. Comment assurer la coordination de ces activités extra-scolaires ?

Face à ces nombreux défis, quelles sont les stratégies que les professeurs des écoles mettent en place au quotidien et quelle est leur efficacité ?

Dans le développement de ses travaux, Ouédraogo (2019) constate qu'il y a un grand malaise dans le travail quotidien des professeurs des écoles du Burkina Faso : « L'enseignant burkinabè aujourd'hui se sent perdu, ne sachant plus ce qui doit être prioritaire, entre le programme d'une part et la réalité qu'il a devant lui d'autre part. (…) Face à cette complexité, et aussi devant les non-dits du métier, l'enseignant burkinabè vit mal sa situation. On attend de lui qu'il soit à la fois « très utile », donc qu'il soit pertinent, c'est-à-dire qu'il inscrive son enseignement au cœur des réalités locales, mais en même temps on exige de lui qu'il vise le diplôme en insistant constamment sur les résultats scolaires dans un contexte d'effectifs pléthoriques et de manque de moyens didactiques » (p.32).

Ce malaise professionnel est sans doute à la source de la médiocrité des enseignements dispensés et de l'insuffisance des résultats obtenus dans les écoles burkinabè et en particulier dans celles du Public.

À ce malaise professionnel s'ajoute celui de la qualité de vie des professeurs des écoles du Burkina Faso d'aujourd'hui. Alors qu'autrefois, l'enseignant faisait partie des personnalités et notabilités de la société et en particulier de son village d'origine et d'affectation, il est devenu aujourd'hui une personne peu visible et peu enviée tant sa qualité de vie s'est dégradée comme le décrivent les propos de cet Inspecteur, dénommé le Fou, rapporté par Ouédraogo (2019) : « Au Burkina Faso, pas grand-chose n'est fait pour inciter les enseignants à accepter leur métier qu'on clame de « sacerdoce » (p.34). Il enfonce le clou en déclarant que l'enseignant burkinabè est « aujourd'hui un personnage falot qui tire douze mois sur douze le diable par la queue. L'enseignant du Primaire burkinabè est misérable, il n'a, dans le meilleur des cas que des vivres du CRS qu'il va de temps à autre troquer ou vendre au boutiquier du coin » (p.34).

On comprend assez rapidement les désillusions de milliers d'enseignants burkinabè contraints bon gré, mal gré à déconstruire l'idéal qu'ils avaient du métier et à chercher des voies de compensation. En d'autres termes, la question de la rémunération des enseignants est au cœur de cette problématique du bien-être des professeurs des écoles burkinabè. L'impression de travailler beaucoup et de gagner

peu semble largement partagée par le corps des professeurs des écoles du Public et du Privé et se reflète dans ce propos qui dit qu'ils « travaillent comme éléphant et mangent comme fourmis » (Ouédraogo, 2019, p.35). L'apothéose de la désillusion réside dans la limitation du plan de carrière. Peu de professeurs des écoles peuvent prétendre aux grades les plus élevés de la profession. La démotivation devient telle que les ressources intérieures nourricières d'une carrière professionnelle manquent. Dans les faits, sur le terrain, en lieu et place d'un enseignement de qualité et d'une assiduité au travail, les enseignants se retrouvent dans des situations d'exercice du métier les moins reluisantes comme le révèle Elhadji (2017) : « Ils sont de plus en plus nombreux (les enseignants) qui ne respectent pas le calendrier scolaire, qui partent à l'école à 7h30 au lieu de 7h00, pour revenir avant midi en ville et ne plus retourner en classe le soir, qui passent le temps à manipuler leur portable en classe au lieu de s'occuper des élèves. Ils sont nombreux qui ne préparent pas leur cours, qui n'exercent pas leurs élèves. On en trouve qui, jusqu'au mois de janvier n'ont jamais préparé un seul cours et n'ont pas soumis plus de quatre devoirs à leurs élèves » (Elhadji, 2017, cité par Ouédraogo, 2019, p.40). Peut-on vraiment estimer à partir de ce tableau qu'on « travaille comme éléphants » ? N'est-ce pas une illusion ou une impression ? Ne s'agit-il pas ici plutôt d'oisiveté au travail, d'absence ou d'abandon de poste ? On trouvera pourtant une grande partie d'enseignants qui n'hésiteront pas à rejoindre les revendications corporatives portées chaque année au Burkina Faso dans des mouvements d'humeurs et des grèves parfois violentes. Ces conditions rendent d'autant plus paradoxale la construction identitaire des professeurs des écoles catholiques : certains ont pourtant risqué de rejoindre clandestinement précisément ce système que d'autres enviaient de l'extérieur. Ce paradoxe est au cœur de la problématique que cette recherche se propose d'analyser.

Pour en revenir à l'Éducation Nationale, on observe que le système éducatif burkinabè est à pied d'œuvre pour relever les multiples défis relevés plus haut pour que sa jeunesse ne soit pas abandonnée à elle-même.

2.4 - Les forces du système éducatif burkinabè dans l'éducation de sa jeunesse

Pour la population des moins de 16 ans, la réforme scolaire burkinabè, issue de la Loi d'orientation de 2007, sort des sentiers battus, puisqu'elle établit un continuum d'éducation de base formelle regroupant en une seule entité de formation le préscolaire, le primaire et le post-primaire, et elle vise deux objectifs :

– Consolider les acquis de l'enseignement et des apprentissages pour que chaque enfant qui entre dans ce circuit d'éducation soit doté de connaissances instrumentales de base, de savoir-faire pratiques, d'outils de pensée et de méthode de travail qui fassent de lui un citoyen responsable, producteur et créatif ; le tout grâce à des *curricula* et des programmes centrés sur les besoins fondamentaux de l'enfant ;

– Faire des économies grâce à la mutualisation des ressources matérielles et humaines ; ce qui se concrétise sur le plan institutionnel par le regroupement, depuis 2013, des trois niveaux d'éducation (préscolaire, primaire et post-primaire) en un seul Ministère, celui de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues (MENAPLN, 2019).

S'il est vrai que cette réforme impacte l'ensemble du système éducatif burkinabè par le fait qu'il faut repenser les *curricula*, redistribuer les ressources humaines et les former (notamment les enseignants), elle donne l'espoir de relever le défi d'intégrer sinon tous les enfants, du moins le plus grand nombre d'entre eux dans le circuit scolaire, y compris ceux qui sont dans les zones à forts défis sécuritaires. Depuis l'avènement de cette réforme, les statistiques du ministère de l'Éducation révèlent que les effectifs des élèves scolarisés ont globalement augmenté à tous les niveaux d'enseignement de l'ordre de 3,2 % au préscolaire, 5,4 % au primaire et 11,4 % au post-primaire et secondaire dont 0,3 % pour l'Enseignement et la Formation techniques et professionnels (EFTP). Les taux de scolarisation se sont également améliorés passant, de 2013/2014 à 2017/2018, de 4,0 % à 4,1 % au préscolaire, de 83 % à 90,7 % au Primaire, de 40,2 % à 52 % au post-Primaire et de 12,8 % à 17,6 % au Secondaire avec une résorption des disparités de genre en faveur des filles. Le Burkina Faso poursuit ainsi son engagement vis-à-vis des Objectifs de

développement durable (ODD) 2030 pour l'éducation, même en temps de guerre. Socioéconomique le Plan sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF) 2017-2030 est celui « d'un système éducatif démocratique, performant, inclusif et ouvert sur le monde, développant les compétences et l'expertise nécessaires et suffisantes pour le développement socioéconomique du Burkina Faso » en vue de réaliser la scolarisation primaire universelle en 2030 (MENAPLN, 2019).

Les autres leviers aux mains de l'État burkinabè pour répondre aux besoins de scolarisation et de formation de son importante population jeune, peuvent être considérés comme des forces de son système éducatif, à travers :

– La priorité placée par les Pouvoirs Publics dans l'éducation ;

– L'engagement au plus haut sommet de l'État d'assurer la sécurité dans les écoles ;

– La proclamation de l'état d'urgence qui donne des pouvoirs exceptionnels aux forces de sécurité pour ramener la sérénité ;

– Le déploiement effectif des Forces de Défense et de Sécurité dans les zones concernées ;

– Le leadership affiché de l'État d'assurer la coordination des interventions dans un contexte d'urgence ;

– L'engagement des acteurs et des partenaires nationaux, ainsi que des partenaires techniques et financiers pour aider la continuité de l'éducation sur l'ensemble du territoire ;

– L'existence de stratégies pédagogiques pertinentes (Approche *Safe school* et en secourisme, classe inversée, approche SSA/P, approche ELAN, approche PER, approche EIA, pédagogie différenciée, pédagogie de grands groupes) ;

– La bonne collaboration avec les Forces de Défense et de Sécurité ;

– La solidarité entre populations hôtes et déplacées (SSEZDS, 2019).

Parmi ces éléments clés des forces du système éducatif burkinabè figurent ceux qui mettent les acteurs éducatifs et notamment les enseignants en première ligne. Les stratégies pédagogiques pertinentes, citées en leur faveur, sont en principe, des outils incontournables qui doivent leur permettre d'être à la hauteur de la confrontation avec le terrain professionnel, surtout si le métier s'exerce en situation d'urgence. La

question de la maîtrise effective de ces outils pédagogiques sur le terrain, de l'application de la politique d'encadrement des apprenants et de leur suivi évaluatif constitue un enjeu central : ce sont précisément ces dynamiques qui alimentent la construction de l'identité professionnelle dans les interactions quotidiennes entre enseignants, élèves, parents et milieu d'affectation. Le ministère de l'Éducation Nationale prévoit de renforcer la formation initiale des enseignants du Public et du Privé par des formations périodiques, pertinentes, structurées et adaptées aux besoins et aux différents types de contextes que traverse le pays. Et dans ces différents contextes, les enseignants sont encouragés à pratiquer un enseignement participatif, inclusif, centré sur l'apprenant, en utilisant des ressources endogènes et les méthodes les plus appropriées pour l'évaluation et la validation des apprentissages (SSEZDS, 2019). L'Éducation Nationale met un point d'honneur à reconnaitre le mérite des enseignants en leur adressant des lettres de félicitations, d'encouragement ou autres distinctions honorifiques telles que celles dont nous avons fait écho plus haut concernant les « deux militaires enseignants » décorés de l'Ordre des Palmes académiques. Chaque année, au niveau central et dans toutes les structures éducatives déconcentrées des Régions et des Provinces, des « Journées d'excellence scolaire » sont organisées pour encourager et récompenser les meilleurs élèves aux examens des différents niveaux scolaires et les meilleurs enseignants qui se sont illustrés par la qualité de leur travail. Ces dernières années, le Président du Burkina Faso, s'est fait un point d'honneur à présider celles qui se tiennent au niveau national, et la dernière en date est celle du 23 août 2024 dont le compte rendu est sans équivoque :

« Les élèves lauréats ont reçu des prix composés, entre autres, d'attestations, d'ordinateurs portables, de bourses d'études et de sommes d'argent allant de100000 à 350000 F CFA. Quant aux enseignants, au nombre de 26, issus des 13 régions du pays (13 enseignants du Primaire et 13 enseignants du post-Primaire), ils reçoivent chacun, une attestation, une motocyclette, un ordinateur portable et la somme de

250000 F CFA. En sus, les deux super-enseignants, (…) du Primaire et du post-Primaire ont reçu chacun, 5 millions F CFA et une villa de type F3 »[16].

Au-delà du réconfort matériel que procurent ces récompenses, c'est la nation entière qui est reconnaissante vis-à-vis de sa jeunesse et de ses encadreurs qu'elle estime indispensables pour porter sa vision de société comme l'exprime le thème choisi pour ladite journée d'excellence scolaire : « Engagement citoyen et excellence scolaire : bâtir les leaders de demain » (Ibid). Sur ce point, une vingtaine d'années après la refondation de l'Éducation Catholique, on peut se demander quelle est son degré de participation au relèvement du défi de scolarisation de la jeunesse burkinabè ? Quels sont les pourcentages d'apprenants accueillis dans les écoles catholiques ? Quels sont les degrés d'excellence des résultats produits dans ces écoles ; excellence des élèves, des professeurs des écoles catholiques et de l'ensemble des acteurs de l'éducation ? Le chapitre II esquissera des réponses à ces questions lorsque les différentes dynamiques qui entourent la refondation de l'Éducation Catholique seront abordées.

2.5 - L'offre et la demande en éducation au Burkina Faso

Malgré la succession des crises économiques que l'État burkinabè traverse, on peut noter son engagement renouvelé à élaborer et à mettre en œuvre des programmes de développement du secteur de l'éducation dont les plus importants qui méritent d'être mentionnés sont ceux des années 2000, notamment les Programmes de Développement de l'Enseignement de Base 7 et 8 (PDDB 7 et PDDEB 8). Même s'ils n'ont pas permis d'atteindre tous les objectifs de l'éducation pour tous, ils ont permis une avancée significative dans le domaine puisque l'État continue inlassablement à consolider la dynamique du développement du capital humain et à maintenir l'élan de relance économique, sous l'impulsion de plusieurs initiatives présidentielles, en vue de répondre efficacement aux besoins des populations. Malgré

[16] Balbone, A. *Journées de l'excellence scolaire : les meilleurs élèves et enseignants récompensés*. https://www.sidwaya.info/journee-de-lexcellence-scolaire-les-meilleurs-eleves-et-enseignants-honores/ (Consulté le 08 mai 2025).

la situation sécuritaire, l'État continue d'assurer les services d'éducation, de santé et d'hygiène pour ses populations déplacées internes et en particulier pour les jeunes. La poursuite de la réforme du système éducatif se fait dans la dynamique de résorption des salles de classe sous paillote, de l'exécution des projets et programmes d'employabilité et de l'entreprenariat des jeunes avec un accent particulier sur ceux des jeunes filles et des femmes.

Selon le Rapport d'État sur le système éducatif, si l'on prend en considération la capacité de mobilisation interne de ressources publiques par l'État et la part de l'éducation dans les dépenses courantes publiques, on peut noter que l'État burkinabè affiche une priorité sans équivoque à son secteur de l'éducation et manifeste sa volonté dans la prise en charge de ce secteur, largement au-dessus de la moyenne des pays environnants, hormis le Sénégal et le Bénin. Avec plus de 30 % des dépenses courantes publiques, hors dette, accordées à l'éducation, les marges d'augmentation restent assez ténues, à capacité de mobilisation de ressources internes fixe (Rapport d'État, 2017). La part des dépenses courantes dans les dépenses publiques d'éducation représente ainsi 83 % en 2013 malgré une baisse par rapport à 2000, année où elle a atteint 91 %. Ce résultat n'est pas surprenant en soi si l'on sait que les salaires, notamment ceux du personnel enseignant, occupent traditionnellement une part importante des dépenses publiques d'éducation.

2.6 - L'offre d'éducation au Burkina Faso

Au Burkina Faso, l'éducation scolaire est composée de l'éducation de base formelle, de l'éducation non formelle, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle et technique.

L'éducation de base formelle commence avec l'enseignement préscolaire. Ce dernier accueille les enfants de trois (03) à cinq (05) ans, pour un encadrement d'une durée de 3 ans, devant favoriser leur épanouissement et les préparer au primaire. Il n'est pas obligatoire, mais représente néanmoins un maillon important du système éducatif burkinabè. Vient ensuite l'enseignement primaire, dont l'entrée est fixée à 6 ans. La durée normale de scolarité pour ce niveau est de 6 ans, organisé en trois sous-cycles

de deux ans chacun : le cours préparatoire (CP1 et CP2), le cours élémentaire (CE1 et CE2) et le cours moyen (CM1 et CM2). Il vise à préparer l'enfant à développer des compétences de base sur le plan intellectuel, affectif, social, moral et culturel, en vue d'une part, de l'outiller pour l'apprentissage préprofessionnel et d'autre part, de lui permettre de poursuivre des études dans une structure post-primaire. La fin du cycle primaire est sanctionnée par le certificat d'études primaires (CEP), et l'admission au concours d'entrée en sixième. À partir de ce moment et sur la base d'une orientation scolaire ou professionnelle, les enfants devront opter entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel. Le post-primaire a une durée de 4 ans et est sanctionné par le brevet d'études du premier cycle (BEPC) pour l'enseignement général, et par le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) pour l'enseignement technique et la formation professionnelle. Selon la loi d'orientation de 2007, les cycles primaires et post-primaire constituent désormais l'enseignement de base obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans.

L'enseignement secondaire reçoit les titulaires du BEPC ou du CAP et comprend deux types d'enseignement : l'enseignement général, et l'enseignement technique et professionnel. L'enseignement secondaire général constitue un cycle unique de 3 ans et est couronné par le baccalauréat d'enseignement général. Sa finalité essentielle est de préparer aux études universitaires. L'enseignement secondaire technique et professionnel se définit globalement comme une formation organisée en vue de préparer les jeunes à l'exercice ou au choix d'un métier ou d'une filière de formation. Il est sanctionné par un brevet d'études professionnelles (BEP) après 2 ans de formation, ou un baccalauréat (technique ou professionnel selon les options) après 3 ans de formation.

La formation professionnelle et technique reçoit les sortants de divers niveaux d'enseignement et vise l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques pour l'exercice d'un métier ou l'amélioration de la productivité des travailleurs.

L'enseignement supérieur accueille les titulaires du baccalauréat. Il comprend les universités, les instituts supérieurs et les grandes écoles. Sa mission essentielle est de mettre à la disposition du pays des cadres de haut niveau, en vue d'assurer efficacement le pilotage du développement économique et social du Burkina Faso. Avec l'institutionnalisation du système LMD (licence-master-doctorat), les diplômes

délivrés sont principalement la licence à la fin du 1er cycle, le master à la fin du 2e cycle et le doctorat à la fin du 3e cycle. En dehors de sa partie formelle, le système éducatif comprend également une partie non formelle. Cette partie non formelle s'adresse aux adolescents de 9 à 15 ans non scolarisés ou précocement déscolarisés, mais aussi aux jeunes et adultes de plus de 15 ans, auxquels il est proposé des programmes d'alphabétisation ou des formations professionnelles par apprentissage, organisés dans un cadre non scolaire.

En outre, l'éducation spécialisée n'est pas en reste dans cette structuration globale du système éducatif. Elle cible les personnes atteintes d'un handicap physique, sensoriel, mental ou rencontrant des difficultés d'adaptation personnelle et d'intégration sociale, afin de faciliter leur adaptation et leur insertion sociale. De cette architecture, on notera que sur le plan institutionnel, plusieurs ministères ont la charge du secteur de l'Éducation :

– Le ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues (MENAPLN) a la charge du préscolaire, du primaire, du post-primaire et de l'alphabétisation, pour assurer le continuum de l'éducation de base ;

– Le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (MESRI) a la charge du secondaire général et du technique, mais aussi du supérieur ;

– Le ministère de la Jeunesse, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (MJFPE), a la charge de la formation professionnelle et technique.

Des efforts d'organisation et d'absorption de la jeunesse burkinabè dans son système éducatif sont réalisés par l'État burkinabè, mais ils semblent toujours insuffisants. Les obstacles économiques et socio-culturels peuvent particulièrement être pointés du doigt lorsqu'on aborde les difficultés auxquelles ce système éducatif est confronté.

III. Les pesanteurs socio-économiques et socio-culturelles sur le développement de l'éducation

3.1 - Une croissance économique ralentie par la situation sécuritaire

3.1.1 - Les obstacles à la croissance économique

L'économie burkinabè a enregistré une croissance non négligeable sur la période de 2000 à 2015. En termes réels, selon le Rapport d'État sur le système éducatif de 2017, cette croissance a été en moyenne de 6,3 % par an, avec un pic de 9 % en 2012, et a été accompagnée par une relative maîtrise de l'inflation à environ 2,5 % en moyenne annuelle sur la période de 2000 à 2012. La croissance annuelle moyenne du secteur tertiaire était de 6,6 %, celle du secteur secondaire, de 6 %, et celle du secteur primaire, de 4,6 %. En 2012, L'UNICEF[17] a fourni un rapport dans lequel il dénonçait le travail physique intense (*Child labour*, exploitation) Boursin (2007), de 700 000 enfants dans 700 mines d'or au Burkina Faso. La multitude des mines d'or mise en rapport avec cette exploitation infantile est alarmante, puisqu'ils sont victimes des pires formes de travail, exposés aux maladies et à des abus sexuels, travaillant 10h00 par jour. Mais lorsque l'existence de ces mines est mise en lien avec l'économie du Burkina Faso, elle explicite la croissance de 6 % du secteur secondaire, puisque selon le Rapport d'État, ce secteur est « marqué par l'ouverture de nouvelles mines d'or dont l'exploitation a permis de jouer les premiers rôles parmi les produits d'exportation du Burkina Faso » (Rapport d'État, 2007). Sur ce point, nous soutenons l'hypothèse selon laquelle le Burkina Faso peut faire de ses mines d'or « une mise d'or » pour son économie, sans pour autant tolérer l'exploitation d'une importante partie de son « fer de lance », c'est-à-dire de sa jeunesse. Ces enfants qui travaillent dans ces mines le font de façon informelle et artisanale pour des raisons propres aux trajectoires de vie personnelle et familiale de

[17] UNICEF, (2012). *Enfants des mines d'or, esclaves et invisibles.* https://www.unicef.fr/article/enfants-des-mines-dor-esclaves-et-invisibles/ (Consulté le 07 mai 2025).

chacun d'eux, mais l'État burkinabè qui vient d'adopter un nouveau code minier est formel : l'emploi ou la tolérance de l'emploi des enfants sur un site minier est passible de sanctions administratives et d'amendes pour tous ceux qui les y emploient[18].

La croissance du tertiaire au Burkina Faso est essentiellement portée par les services de télécommunications et les services financiers avec un taux moyen annuel respectif de 17 % et de 10,8 %. Les perspectives économiques selon l'instrument de prévision de 2014 avaient envisagé une croissance constante annuelle de 5 % en termes réels entre 2013 et 2020. Mais, depuis 2015, année au cours de laquelle le Burkina Faso a enregistré les premières attaques terroristes sur son territoire, l'activité économique est quelque peu suspendue à ce contexte d'insécurité qui, nous l'avons vu plus haut, a entrainé une crise humanitaire sans précédent et des tensions inflationnistes notamment pour les produits de grande consommation. L'activité économique se mène donc dans la dynamique de reconquête des 40 % de territoire grignoté par ces terroristes afin de permettre aux populations déplacées de retourner chez elles pour renforcer la campagne agro-pastorale étant donné que 80 % de la population burkinabè est concernée par l'agriculture et l'élevage.

Dans ce contexte sécuritaire, l'activité économique a baissé et la croissance de 6,3 % des années 2000-2012 n'a plus été que de 1,8 % entre 2021 et 2022 avant de s'établir à 3,6 % en 2023[19].

Dans les faits, la crise sécuritaire impacte fortement l'économie burkinabè du fait qu'elle occasionne des pertes d'emploi, la réduction du chiffre d'affaires des entreprises concernées par les territoires touchés, l'impossibilité de mettre en œuvre les projets et les programmes du gouvernement dans ces territoires, tels que les chantiers de bitumage de route et d'électrification des communes rurales et semi-rurales. Certains secteurs comme les mines, l'agriculture, l'élevage et le tourisme sont particulièrement touchés. Cela n'est pas sans conséquence sur les finances

[18] DÉCRET N° 2024-8 7 9 /PRES, promulguant la Loi N°016-2024/ ALT, du 18 juillet 2024, Titre VI, Chap. I, Art.205, 14.

[19] Ministère de l'économie, des finances et de la prospective (Juin 2024). *Document de programmation budgétaire et économique pluriannuelle 2025-2027.* https://www.finances.gov.bf/fileadmin/user_upload/storage/rapport-detaille-dpbep-2025-2027.pdf. (Consulté le 22/05/2025)

publiques qui sont sollicitées en permanence pour faire face à la crise humanitaire déclenchée, sans qu'il n'y ait, en retour, des recettes qui les équilibrent. Les conséquences se font également sentir au niveau du pouvoir d'achat des familles et de la demande d'éducation.

La seule réponse qui vaille dans ce contexte est la poursuite de la reconquête des territoires occupés, la réinstallation et la pacification des populations déplacées internes pour que les activités reprennent. Et de fait, depuis le dernier trimestre 2022, à la faveur de l'accession au pouvoir du Régime d'exception actuellement en place, dont l'idéologie repose sur une Révolution Populaire et Progressiste (RPP), cette reconquête de territoire a amorcé une croissance fulgurante de sorte que dans son bilan à la date du 31 décembre 2024, le ministre de la Défense nationale et des Anciens combattants annonçait un taux d'occupation et de reconquête du territoire d'à peu près 71 %[20]. Ce sont, en effet, « plus de 697 localités »[21] qui, selon le ministre de la défense, ont été libérées et stabilisées permettant le retour de déplacées internes. Dans la dynamique de cette reconquête, l'activité économique s'est relancée au Burkina Faso et a enregistré une croissance de 5,5 % en 2024 alors qu'elle était de 3,6 % en 2023. Cette croissance est imputable aux secteurs tertiaire (+6,0 %), primaire (+5,9 %) et secondaire (+4,6 %). Le PIB nominal s'établit à 13 298,9 milliards de francs CFA en 2024 contre 12 425,7 milliards de francs CFA en 2023.

3.1.2 - Les conséquences des crises économiques sur le système éducatif burkinabè

La considération de la matière grise comme locomotive du progrès (Ki-Zerbo, 1972), préside à toutes les initiatives de l'État burkinabè en matière d'absorption de sa jeunesse dans son système éducatif. Lorsque cette jeunesse est instruite, éduquée et qualifiée, elle peut porter l'économie du Burkina Faso dans les différentes artères du développement, comme le reconnait l'UNESCO sur la nécessité de la recherche

[20] Zongo Pacome Serge. *Burkina Faso : Le taux d'occupation et de reconquête du territoire est « d'à peu près 71% » (Général de brigade Célestin Simporé).* https://burkina24.com/2025/02/14/burkina-faso-le-taux-doccupation-et-de-reconquete-du-territoire-est-da-peu-pres-71-general-de-brigade-celestin-simpore/ (Consulté le 23/05/2025).

[21] Kambiré Gbetcheni *Constantin Bertrand. Reconquête du territoire national : plus de 697 localités libérées et stabilisées en 2024.* https://www.sidwaya.info/reconquete-du-territoire-national-plus-de-697-localites-liberees-et-stabilisees-en-2024/ (Consulté le 23/05/2025).

scientifique dans tout pays : « Sans établissements d'enseignement supérieur et de recherche adéquat, permettant de constituer une masse critique d'individus qualifiés et éduqués, aucun pays ne peut assurer un authentique développement endogène et durable et les pays en développement et les pays les moins avancés, en particulier, ne peuvent espérer réduire l'écart qui les sépare des pays industriellement développés »[22].

Or, l'économie du Burkina Faso qui doit soutenir la scolarisation et la recherche scientifique est constamment mise à rude épreuve à travers les crises financières que traverse le pays depuis son accession à l'indépendance dans les années 1960. La crise économique mondiale, évoquée plus haut, dont les répercussions ont été catastrophiques pour le système éducatif burkinabè a parfois poussé l'État à adopter des politiques d'austérité par des mesures de sélection et de limitation des apprenants dans l'accès aux établissements comme on le voit dans ce texte du plan cadre du Ministère de l'Éducation Nationale de 1967 : « Dans les circonstances actuelles, en raison de la limitation très stricte des ressources humaines et financières que la nation peut consacrer à son enseignement, l'éducation est un bien coûteux et rare dont tout le monde ne peut disposer selon ses propres moyens ou ses propres désirs. C'est pourquoi, la planification de l'éducation doit porter sur l'ensemble du système éducatif et relier son développement aux besoins et objectifs du pays sur le plan économique et social. La croissance démographique conjuguée avec la soif montante d'instruction pousse des effectifs de plus en plus nombreux vers les portes des écoles. Dans l'impossibilité de les recevoir tous, il faut s'organiser pour sélectionner les meilleurs éléments et en accueillir le plus grand nombre » (Sanou et Charmillot, 2010, p.124).

Au regard de ce plan cadre, peut-on encore s'étonner que l'atteinte de l'objectif de l'école pour tous, initié à la conférence de Brazzaville en 1944 et rappelé à celle d'Addis-Abeba en 1961 et aux autres qui ont suivi, ait connu un début de renvoi aux calendes grecques au Burkina Faso dès 1967 ? Ce qui est certain, c'est qu'aux obstacles économiques se sont adjoint les obstacles socio-culturels qui relèvent des

[22] UNESCO. *Déclaration et cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur*, adoptés par la Conférence mondiale sur *« l'enseignement supérieur au 20è siècle : vision et actions »,* 9 octobre 1998.

représentations et des pratiques des populations dans le domaine de la demande d'éducation.

3.2 - Les pesanteurs socio-culturelles sur le système éducatif burkinabè.

L'optimisme résultant des différents leviers actionnés par l'État burkinabè depuis les années 2000 pour améliorer l'offre éducative, est entaché par des obstacles socio-culturels qui freinent la réalisation des objectifs de scolarisation et de formation de l'importante population jeune du Burkina Faso. Parmi eux, on peut citer :

– La déscolarisation des élèves du fait du pastoralisme et de l'exploitation minière ;

– La persistance des pesanteurs socio-culturelles défavorables à la scolarisation notamment des filles ;

– La pauvreté des ménages (SSEZDS, 2019).

Nous en faisons le lien avec notre recherche pour nous demander comment le processus de professionnalisation des professeurs des écoles catholiques se construit face à la problématique de la demande d'éducation (Pilon et Yaro, 2001) et face aux obstacles socio-culturels vis-à-vis de la scolarisation dans certains postes d'affectation en milieu rural et semi-rural où ils sont plus présents, mais aussi en milieu urbain où ils ne sont pas absents. Quels savoir-faire, quels savoir-être faut-il déployer pour fidéliser les apprenants, pour rassurer et impliquer les parents d'élèves quand l'école leur apparaît comme une perte de temps, une perte d'argent ou quand elle est délaissée au profit d'autres formes de socialisation plus familiales ou plus communautaires (Baux, 2007) ?

La société burkinabè est touchée par des pesanteurs socio-anthropologiques et socio-culturelles défavorables à la scolarisation des enfants et des jeunes qui génèrent des attitudes diverses vis-à-vis des institutions scolaires, comme le souligne Olivier de Sardan (1995a) : « Les représentations sociales des uns et des autres sont en effet une donnée de base pour comprendre les stratégies de chacun et les interactions entre les stratégies de tous » (p.56). Autrement dit, à partir des données recueillies sur le terrain, nous aurons à analyser les contours de la confrontation des professeurs des

écoles catholiques avec le terrain quand celle-ci se déroule sur l'espace des représentations et des pratiques des populations au sein desquelles ils exercent leur métier (Chapitre IX). Nous veillerons déjà à analyser ces deux notions polysémiques qui, même si elles sont liées, permettent de relever d'un côté, les discours, les schémas mentaux mis en place pour justifier certains comportements dans l'environnement scolaire et, d'un autre côté, de confronter les conduites passées ou actuelles des agents sociaux pour l'évolution des représentations : « Certains aspects de la représentation sont explicites dans les discours et d'autres enfouis dans les pratiques » (Abric, 1994, p.229). Au sein de certaines populations rurales sédentaires ou pastorales, le système de production est dépendant de l'unité familiale et de la répartition traditionnelle des tâches (Petit, 2000). Les garçons peuvent être systématiquement affectés aux travaux dans les champs pour l'agriculture ou dans les prairies pour la garde des animaux, et les filles à ceux de la maison ou du commerce. Ces types de travaux des enfants est qualifié par Boursin (2007) par deux notions distinctes :

– Le *« Child work »* qui renvoie au travail des enfants comme espace de formation à la vie d'adulte au sein de la famille et de la communauté. Cette forme de travail ne constitue pas un empêchement catégorique à la scolarisation, mais l'accessibilité ou l'assiduité scolaire des jeunes issus de ces familles et de ses communautés peut constituer un défi majeur sur le registre de la demande de scolarisation et des inégalités d'accès à l'éducation (Compaoré et Pilon, 2007). Concernant les inégalités par exemple, les garçons seraient plus favorisés que les filles, et même si ces dernières avaient accès à l'école, elles semblent moins ambitieuses que les premiers ; et de toute façon, les mères sont le plus souvent hostiles au maintien prolongé de leurs filles dans le cursus scolaire (Baud, 2007) ;

– Il y a ensuite le *« child labour »* qui qualifie l'intensité du travail des enfants sur l'occupation totale du temps et sur le long terme, et cette forme de travail constituerait un empêchement à toute forme de scolarisation.

Nous joignons au passage à ces deux notions, une troisième notion, celle de « l'exploitation » des enfants dans un travail physique intense et destructeur pour leur faible gabarit, qui se réalise en dehors de l'environnement familial et de la communauté, et qui constitue une source d'économie et de profit. Ce type de travail

fait l'objet de la Convention 182 de l'Organisation Internationale du Travail (OIT) ratifiée par le Burkina Faso le 25 mai 2001 (Boursin, 2007). L'exploitation des enfants, tout comme le *child labour*, est un obstacle destructeur du rêve d'aller à l'école de la jeunesse burkinabè exploitée dans les mines artisanales. Cette exploitation a pris une grande ampleur ces vingt dernières années dans presque toutes les régions du pays.

Revenons à la problématique des représentations et des pratiques de certaines populations concernant la demande de scolarisation, en prenant par exemple le cas de la ville de Barani, au Nord-Ouest du Burkina Faso, peuplée majoritairement de Peuls, où Vergonjeanne (2016 ; 2024) affirme que sur la population des moins de 15 ans, près des deux tiers des enfants ne vont pas à l'école, en particulier, s'ils habitent loin du centre du village[23]. L'étude de Kobiané (2007) montre « qu'en milieu rural dans les années 1994-1995, 65 % des enfants étaient à 5 kms d'une école primaire (24 % à 6-15 kms et 41 % à plus de 15 kms) alors qu'à l'opposé, en milieu urbain, 57 % d'entre eux et même 61 % dans la ville de Ouagadougou étaient à moins de 2 kms d'une école primaire » (p.125). Si l'éloignement de l'école, particulièrement relevé par Vergonjeanne (2016 ; 2024), montre que l'expansion de l'offre scolaire reste un défi majeur dans la réalisation de l'éducation pour tous, il nous semble que les causes profondes de la déscolarisation de ces jeunes issus de certaines populations pastorales ou agricoles doivent être recherchées du côté de l'identité profonde de celles-ci et des représentations qu'elles ont sur l'école. L'identité des Peuls, par exemple, se retrouve dans une vocation innée à être pasteurs et éleveurs, et repose sur des valeurs et des principes de société (Petit, 2000) que les professeurs des écoles du Privé ou du Public doivent prendre en compte lorsqu'ils sont dans un poste d'affectation situé dans des territoires occupés par ces populations. Il en est de même pour les populations d'agriculteurs dont les animaux destinés aux travaux des champs nécessitent la présence de jeunes bergers pour être gardés (Bernus et Boutrais, 1994). Que se passe-t-il lorsque des élèves Peuls ou des élèves cultivateurs figurent dans les effectifs des classes tenues par les professeurs des écoles

[23] Vergojeanne, R. (2016 ; 2024). *Les bœufs, la banque des bergers peuls du Burkina Faso.* https://www.web-agri.fr/sante-animale/article/119197/les-b-ufs-la-banque-des-bergers-peuls-du-burkina-faso. Publié le 12/05/2016 et mis à jour le 15/02/24 (Consulté le 08 mai 2025).

catholiques ? Quel accueil ces enseignants doivent-ils réserver aux valeurs et aux principes de société de ces populations au sein desquelles ils exercent leur métier ? Si dans le contexte du *Child work* notamment en milieu rural, le conflit avec l'école est toujours latent comme le constatent L.C. Kamazora (1984) en Tanzanie et Y. Yaro (1995) au Burkina Faso, quelles compétences les professeurs des écoles catholiques doivent-ils déployer dans les interactions avec les élèves et les parents d'élèves ?

Pour les professeurs des écoles catholiques exerçant en milieu urbain, les défis se situent du côté de la problématique de la carte scolaire (Baux, 2007). Comment faire face à la forte pression de demandes des familles pour l'inscription de leurs enfants dans les écoles catholiques ? Ces familles s'inscrivent dans un système de pensée où la culture du travail est mis en rapport direct avec la réussite de leurs enfants. Elles refusent donc massivement le ratio d'un (01) enseignant pour cent huit (108) élèves (Ouédraogo et Compaoré, 2007) résultant du système du « double flux » adopté dans certaines écoles publiques. Si cette formule mise en application par le ministère de l'Éducation Nationale est la plus rentable en capacité d'accueil d'apprenants, elle apparaît aux yeux des familles comme la caution pour un enseignement dévalué, puisqu'elle ne propose que peu d'heures d'activités scolaires. Dans cette sollicitation accrue des familles, quelles sont les compétences déployées par les professeurs des écoles en matière de communication ? Quel est leur degré d'attachement aux valeurs d'intégrité, d'équité, de vérité et de justice face à la sollicitation des places ? Quelle est leur perception de l'implication des parents d'élèves dans le suivi de leurs enfants ? C'est en effet, dans un tel contexte que se sont parfois développées des pratiques peu intègres par les enseignants et les parents d'élèves pour obtenir de la place. Il semble également nécessaire que les enseignants aient une perception juste des différentes situations vécues par les parents d'élèves. Selon Baux (2007) en effet, en estimant que certaines familles sont peu impliquées dans le suivi de leurs enfants, certains enseignants semblent avoir une « perception déficitaire » de ces situations.

Conclusion partielle

Le Burkina Faso est un pays du Sahel dont certains territoires et certaines populations font l'objet d'attaques terroristes récurrentes depuis une décennie. Ce contexte sécuritaire délétère sape les dynamiques de croissance de son économie et de développement des différents plans et programmes d'éducation en faveur de ses 45,3 % de jeunes de moins de 15 ans pour lesquels il a rendu l'école obligatoire. Si le Burkina Faso réussit la reconquête en cours de ses territoires occupés, il se rapprochera immanquablement des Objectifs de Développement Durable (ODD), car son système éducatif est solidement porté par ses ministères, ses différents niveaux d'éducation et de formation, et par ses partenaires éducatifs parmi lesquels figure l'Éducation Catholique. Les professeurs des écoles du Public comme leurs collègues du Privé sont reconnus comme des acteurs incontournables du système éducatif burkinabè et leur apport dans la dynamique de refondation du Burkina Faso sera déterminant pour le développement du pays. Mais sont-ils au rendez-vous du changement des mentalités et des manières de faire dans la confrontation avec le terrain professionnel ? Sauront-ils faire face aux obstacles socio-culturels en matière de demande d'éducation dans certains postes de travail en milieu rural, semi-rural et urbain ? Sont-ils à la hauteur des ambitions éducatives du nouvel espace commun créé par la Confédération AES ? Autant de questions auxquelles nos données recueillies sur le terrain tenteront de répondre dans les chapitres VII, VIII et IX de ce travail. Pour l'instant, voyons dans le chapitre II quel a été le processus de la création de l'Éducation Catholique et du corps des professeurs des écoles catholiques au Burkina Faso, et ce que cela représente aujourd'hui dans le développement du système éducatif burkinabè.

CHAPITRE II : LE PROJET ÉDUCATIF DE L'ÉDUCATION CATHOLIQUE ET LE SYSTÈME ÉDUCATIF DU BURKINA FASO

Introduction

Ce chapitre II expose les aspects historiques de cette recherche sur l'Éducation Catholique, dans la mesure où il introduit aux différentes périodes qui ont marqué son évolution, de sa fondation dans les années 1900, à sa refondation dans les années 2000, en passant par les crises financières et les tensions politiques qui ont régulièrement perturbé son fonctionnement dans les années 1960, que celles-ci viennent de l'administration coloniale ou de l'État voltaïque. Cette évolution institutionnelle dans le temps éclaire-t-elle les différentes mutations du corps des professeurs des écoles catholiques d'aujourd'hui ? Quelles sont les transformations qui ont jalonné l'évolution des « moniteurs chrétiens », pionniers des professeurs des écoles d'aujourd'hui ? Quel a été l'impact des crises financières concernant la gestion du corps des enseignants catholiques dans l'histoire de l'Éducation Catholique ? Quelles ont été les conséquences des tensions entre les enseignants et la hiérarchie de l'Éducation Catholique, d'une part, et entre l'Éducation Catholique et l'État burkinabè, d'autre part ? Dans ce chapitre, par fidélité à la revue de littérature, les dénominations « Haute-Volta » et le qualificatif « voltaïque » seront mentionnées pour désigner l'ancienne appellation du pays et de ses habitants.

I - La création des premières écoles au Burkina Faso

1.1 - D'« écoles paroissiales » à « écoles primaires catholiques »

D'un point de vue historique, les premières écoles primaires construites au Burkina Faso, ex-Haute-Volta, l'ont été par l'Église catholique et elles obtiennent leur autorisation d'ouverture officielle en 1923. Entre 1900 et 1923, elles sont désignées comme des « écoles paroissiales », « écoles de la mission » ou « écoles cléricales », et font partie des structures d'éducation et d'évangélisation mises en place par les missionnaires « Pères Blancs »[24] venus en Haute-Volta dans les années 1900 (Baudu, 1956 ; De Benoist, 1987). Ces missionnaires construisent et ouvrent ainsi les deux premières « écoles de la mission » du pays en 1901 et 1902. Le contexte de ces ouvertures d'écoles fut également celui de l'occupation coloniale, d'où émane l'étiquette d'une double vocation : instruments de propagande de la foi et de formation des populations indigènes, comme l'explique Audoin (1975) : « Fidèles aux méthodes enseignées par leur fondateur, les Pères Blancs entreprennent d'abord « l'œuvre des enfants », en créant une école primaire à Ouagadougou et Koupéla, à la fois pour se rendre utile à la colonie et se concilier ainsi l'Administration, et pour préparer l'avenir chrétien du pays, en assurant l'éducation des futurs chefs, des futurs cadres de l'administration, et de ceux qui deviendront plus tard catéchistes » (Audoin, 1975, p.1).

En tant qu'instruments stratégiques d'occupation et au titre de leur reconnaissance officielle par l'Administration coloniale, ces écoles recevaient des subventions pour leur fonctionnement. Le rapport du Père Templier au Commandant de cercle relève le succès du recrutement d'élèves dans ces écoles : « Monsieur le Capitaine, l'école fondée par les Pères Blancs à Ouagadougou en janvier 1902 comptait au mois de juillet dernier 93 élèves ; elle compte aujourd'hui 173 élèves répartis en trois classes » (Compaoré, 1995, p.15).

[24] Les « Pères Blancs » sont les membres de la Société des Missionnaires d'Afrique fondée par le Cardinal Charles Lavigerie en 1868.

À l'accroissement des effectifs de classes s'ajoute l'implantation des écoles paroissiales dans l'espace de chaque poste missionnaire ouvert par les « Pères Blancs ». Ce développement de l'œuvre éducative des missionnaires sera, toutefois, affaibli par l'anticléricalisme qui aboutit à la loi stipulant la séparation des biens entre l'Église et l'État (Loi 1905) en métropole et au durcissement des relations entre l'Administration et les missionnaires dans les colonies. Dans les faits, l'Administration coloniale use de tous les moyens pour que les enfants soient retirés des écoles catholiques pour être scolarisés dans les écoles publiques qu'elle construit et subventionne. Elle entreprend la même démarche pour que le personnel laïc soit substitué au personnel congréganiste. Elle accentue ainsi la distinction entre les deux types d'écoles et ouvre la voie à une concurrence dans laquelle les écoles catholiques s'asphyxient rapidement par manque de subventions et d'effectifs. La surveillance plus accrue des écoles catholiques qui survivent à cette concurrence, affaiblit considérablement l'œuvre d'éducation des « Pères Blancs » au point de les contraindre à la suspendre *:* « La baisse de régime des écoles catholiques et la tension, régnant entre l'Administration et la mission, avaient conduit le vicaire apostolique à inviter ses missionnaires à arrêter temporairement l'enseignement en français, ceci pour éviter que la situation ne se dégrade davantage. (…) Les Pères Blancs, renoncèrent à ouvrir leur école pour la rentrée d'octobre 1906 » (Compaoré, 1995, p.39)

L'œuvre éducative des missionnaires rayonne de nouveau lorsqu'à la fin de la grande guerre (1914-1918), une période favorable s'ouvre aux initiatives privées en matière d'enseignement. Il s'agit dans un premier temps des conséquences de la ratification, par la France, du protocole d'accords de Saint Germain en 1919 sur l'enseignement. L'article 2 de ce protocole disait : « Les puissances signataires, exerçant des droits de souveraineté ou une autorité dans les territoires africains, protégeront et favoriseront sans distinction de nationalité, ni de culte, les Institutions et entreprises religieuses, scientifiques ou charitables, créées et organisées par les ressortissants des autres puissances signataires et des États membres de la Société des Nations, qui adhèreront à la présente convention, qui tiendront à conduire les indigènes dans la voie du progrès et de la civilisation » (Coulon, 2004).

La renaissance et le développement de l'œuvre éducative des missionnaires Pères Blancs en Haute-Volta est également consécutive à la tenue de la conférence de Brazzaville en 1944[25]. L'objectif majeur de cette conférence était de développer l'enseignement primaire dans toutes les colonies françaises d'Afrique. Elle définit les buts de l'école en ces termes : « L'enseignement primaire élémentaire en Afrique noire a pour but d'inculquer aux jeunes africains un ensemble de connaissances ou d'habitudes, de règles de conduite et d'habitudes d'agir qui les rapproche le plus de notre civilisation et qui permettront une compréhension mutuelle meilleure et une utilisation plus rationnelle, par la société indigène, des ressources naturelles du pays. Il se conformera dans son ensemble aux méthodes et aux programmes de l'enseignement primaire élémentaire français adapté à l'Afrique, avec une large part accordée aux travaux manuels, à l'initiation agricole et ménagère et à l'éducation physique » (Lemesle, pp.128-129).

À la faveur de cette vague de promotion de l'enseignement primaire, l'œuvre éducative des missionnaires reprend donc un nouveau souffle en Haute-Volta. Les « écoles de la mission » deviennent des « écoles primaires catholiques » et pour s'engager dans la nouvelle organisation scolaire avec des subventions de l'Administration coloniale, elles sont invitées à admettre tous les élèves dans leurs classes sans aucune discrimination : « Des subventions peuvent être octroyées aux établissements d'enseignement privé de l'Afrique Occidentale Française sous réserve que soient strictement appliquées dans ces établissements les dispositions réglementaires relatives à l'enseignement privé en Afrique Occidentale Française. Les subventions octroyées ne doivent contribuer à couvrir que les dépenses de personnel, de matériel, d'outillage, d'enseignement professionnel, manuel ou agricole et de fournitures scolaires » (Compaoré, 1995, p.20).

Par cette nouvelle orientation, les écoles primaires catholiques deviennent complémentaires des écoles primaires publiques dans la scolarisation des colonies

[25] La Conférence de Brazzaville s'est tenue du 30 janvier au 8 février 1944. Elle a réuni autour de René PLEVEN, commissaire aux colonies, les gouverneurs généraux et les gouverneurs des colonies, en vue de déterminer de nouvelles orientations pour la politique coloniale française.

françaises. Si les « Pères Blancs », et plus tard les « Sœurs Blanches »[26], assurent eux-mêmes, au début, les activités de gestion et d'enseignement dans les écoles primaires catholiques, l'accroissement rapide des classes et des effectifs ainsi que les contraintes liées aux autres tâches pastorales les obligent assez rapidement à faire appel à des « moniteurs indigènes ».

1.2 - « Moniteurs indigènes » - « maîtres catholiques » - « professeurs des écoles catholiques »

Le recours à un personnel enseignant non religieux ou laïc a été d'une grande nécessité dès l'ouverture des premières écoles paroissiales. Il devenait en effet impossible pour les « Pères Blancs » de faire face simultanément aux activités pastorales et d'enseignement dans un contexte d'accroissement des effectifs d'élèves. Les premières formes de « directeur d'école déchargé » naissent dès cette période, comme l'explique Compaoré (1995) : « Certains curés étaient officiellement directeurs d'écoles, mais dans la pratique, la tâche pédagogique incombait aux instituteurs et aux moniteurs laïcs, le plus souvent très peu qualifiés » (p. 60).

Le rapport du Père Templier au Commandant de cercle relève la présence de ces moniteurs au début du projet d'éducation et de scolarisation des missionnaires « Pères Blancs » en 1902 : « Dans la deuxième classe, un moniteur indigène, donne les leçons de lecture, de conversation en français et du calcul oral à 42 enfants. La troisième classe qui compte près de cent élèves, a dû être divisée en deux sections, dirigées chacune par un moniteur indigène. Les exercices se bornent à l'alphabet, aux phrases françaises les plus usuelles, au calcul oral » (Id. p.65).

Ce rapport révèle les premières traces de la présence des professeurs des écoles catholiques dans l'œuvre d'éducation des missionnaires au Burkina Faso, ex-Haute-Volta. Il s'agit d'un personnel d'appui sans qualification dans l'organisation et l'exécution des activités scolaires « sous la surveillance d'un Père » et sont désignés

[26] Les « Sœurs Blanches » ou plus exactement la Congrégation des missionnaires de Notre Dame d'Afrique, a été créée par le Cardinal Charles LAVIGERIE, évêque d'Alger, en 1869, soit une année après la création de la Société des « Pères Blancs ». Les huit (08) premières « Sœurs Blanches » arrivent à Ouagadougou le 3 décembre 1912 (Compaoré, 1995)

progressivement comme « Moniteurs indigènes », « Maîtres indigènes », « Maîtres africains » et « Instituteurs ».

L'ouverture en 1925 du petit séminaire de Pabré, premier établissement secondaire de Haute-Volta, permet aux missionnaires d'assurer la pérennité de leurs œuvres pastorales par la formation d'un clergé local et par la constitution d'un corps de « Moniteurs et d'Instituteurs ». La formation de ce corps des précurseurs des professeurs des écoles catholiques fera l'objet de la création de l'école normale provisoire d'instituteurs de l'Éducation Catholique le 12 octobre 1942, par l'Administration coloniale. Les jeunes instituteurs formés dans cette école étaient tous d'anciens séminaristes qui s'étaient mis au service de l'Éducation Catholique comme l'atteste ce témoignage : « La création de l'école normale répondait à une nécessité de l'époque. Le gouvernement voulait exiger que les enseignants de l'Enseignement Privé puissent avoir une autorisation officielle d'enseigner. Il fallait quand-même des diplômes qui fassent état de leur savoir (…) Au départ, nous étions neuf. Nous avons dû ingurgiter les cours de William Ponty qui était une école normale publique, en un temps très court. On nous a imposé le programme de quatre années à assimiler en une seule année. C'était dur, même très dur. En français, nous n'avions pas de difficultés mais en mathématiques, en chimie et en algèbre, il a fallu combler les insuffisances de la formation reçue au séminaire » (Id.p.70).

La présence des instituteurs et des moniteurs laïcs dans l'œuvre d'éducation et de scolarisation des « Pères Blancs » devient de plus en plus déterminante et permet à l'Éducation Catholique de se conformer aux exigences de la législation scolaire en vigueur. Les cinq (05) premiers instituteurs de l'Éducation Catholique ont réussi à l'examen officiel qui les habilite à cette fonction en 1943. A partir de cette date, l'Éducation Catholique s'organise au niveau de l'Afrique Occidentale Française pour se pencher sur la question de la formation des formateurs : « Pour la formation du personnel enseignant des écoles catholiques, il fut préconisé la création de quatre écoles de moniteurs : la première pour le Dahomey, le Togo et le Niger ; la seconde pour la Basse Côte d'Ivoire, la troisième pour la Haute-Côte d'Ivoire et le Soudan français, et la quatrième pour le Sénégal et la Guinée » (Compaoré, 1995. P.61)

L'école de formation pour la Haute-Côte d'Ivoire et le Soudan français a été construite en Haute-Volta dans la localité de Toussiana[27] et a remplacé l'école normale provisoire créée en 1942.

Quel a été le rayonnement de cette école de formation des « Maîtres catholiques » sur les écoles primaires catholiques de Haute-Volta ? Quels types de crises ont été engendrés par leur gestion sur le terrain ? L'Éducation Catholique de Haute-Volta a-t-elle réussi à faire face à ces crises ?

1.3 - La crise financière de l'Enseignement privé catholique de 1969 et ses effets sur le système éducatif du Burkina Faso

L'anticléricalisme dont l'expression la plus évidente a été le durcissement des relations entre l'Administration voltaïque et les missionnaires avant l'Indépendance de 1960 s'est poursuivi dans le jeune État indépendant de Haute-Volta[28]. De part et d'autre, des changements sont intervenus : d'un côté, la nouvelle administration du jeune État indépendant et de l'autre, la Conférence des Évêques qui se renforce par l'arrivée de nouveaux évêques. La diminution des sources de financement par la nouvelle Administration à l'endroit de l'Éducation Catholique a contraint la Conférence Épiscopale à des réactions. Comment s'est-elle exprimée ? Quelles ont été les conséquences de sa confrontation avec l'État voltaïque ?

1.3.1 - Déclaration de la Conférence Épiscopale de Haute-Volta aux parents d'élèves.

La crise financière et matérielle à laquelle la Conférence Épiscopale de Haute-Volta a été confrontée dès l'Indépendance du pays dans les années 1960, concernant la gestion des écoles et des maîtres catholiques, a fait réagir celle-ci dans une

[27] Toussiana est une localité située à une quarantaine de kilomètres au Sud de la ville de Bobo-Dioulasso (Burkina Faso). L'autorisation d'ouverture a été publiée par l'arrêté n°4750 du 12 décembre 1944.

[28] L'Indépendance de la Haute-Volta a été proclamée le 04 août 1960.

déclaration adressée aux parents d'élèves de l'Enseignement privé catholique. En la leur adressant, les Évêques de Haute-Volta, ont fait une « remarque importante » sur la forme de diffusion de ladite déclaration : « A lire sans commentaire, et en dehors de tout lieu de culte » (Conférence épiscopale, p.1), comme pour prendre en compte la totalité des parents d'élèves ; rappelant ainsi que l'école catholique accueillait en son sein des élèves « sans discrimination de race, de religion ou de classe sociale » (*Ibid.*). La déclaration aborde dès les premières lignes le dilemme principal auquel l'Éducation Catholique de Haute-Volta est confrontée : « Devant des difficultés particulières qu'affronte aujourd'hui l'Enseignement privé catholique, qui est le vôtre, les Évêques de Haute-Volta croient qu'il est de leur devoir de s'adresser à vous pour vous faire part de leurs préoccupations et de leurs intentions » (*Ibid.*). Ces propos révèlent le devoir de clarification que se donnent les Évêques vis-à-vis des parents d'élèves qu'ils qualifient de « premiers responsables de l'éducation (de leurs) enfants » (*Ibid.*), aux côtés des maîtres catholiques qui « donnent le meilleur d'eux-mêmes » pour faire des élèves « des hommes complets, non seulement sur le plan de la formation humaine, mais aussi spirituelle » (*Ibid.*). Et justement, cet aspect de la formation spirituelle a constitué une première difficulté relevée par les Évêques pour des faits de dénonciation de l'Enseignement Privé Catholique concernant certaines activités en lien avec son caractère propre : « A en croire certains, c'est un crime que d'avoir laissé une place à Dieu dans nos écoles » (*Ibid.*). Il s'agit donc d'un reproche concernant l'inclusion d'activités spirituelles dans les écoles catholiques qui saperaient, pour ces personnes, le principe de laïcité de l'école en Haute-Volta. En réponse à cette dénonciation, les Évêques montrent que l'éducation donnée dans les écoles catholiques « se veut respectueuse de l'âme africaine si croyante » (*Ibid.*), et qu'en réalité, les détracteurs de l'Enseignement privé catholique ne le sont que parce que cette Institution engrange de bons résultats : « Aliénés par un athéisme et un laïcisme d'importation, quelques esprits chagrins voudraient la ruine de cet enseignement privé, afin de mieux saper l'Église, pensent-ils, ou du moins de ralentir sa marche en avant. C'est une trahison envers l'Afrique croyante ; nous ne pouvons que la dénoncer et la condamner énergiquement d'où qu'elle vienne » (*Ibid.*).

Ces propos constituent en eux-mêmes une mise en garde contre ceux que les Évêques considèrent comme des adeptes d'un style d'enseignement hérité qui, au lieu « d'éduquer des hommes capables de développer les richesses matérielles et

spirituelles de la Haute-Volta », a plutôt « entretenu la stagnation du pays pour qu'il demeure la réserve de choix d'une main-d'œuvre ignorante et illettrée, sans qualification professionnelle, vouée à l'exploitation de gens sans conscience » (p.2). Dans ce sens, et selon l'aveu d'un gouverneur de cette époque, il s'agissait en effet de préparer « des déclassés, des vaniteux, des désaxés, qui perdent leurs qualités natives pour acquérir les vices des éducateurs » (Suret-Canale, 1964, p. 478).

À l'origine de la crise, il y a une deuxième difficulté majeure relevée par les Évêques dans leur déclaration et elle concerne la gestion financière des écoles et des enseignants catholiques :

« Vous n'êtes pas non plus sans savoir que depuis plusieurs années, l'enseignement privé connaît des difficultés financières particulières. Cela est dû à de nouvelles dispositions règlementant les subventions versées à l'enseignement privé. L'heure est venue où nos diocèses ne peuvent plus continuer d'accumuler des dettes énormes pour payer les maîtres de nos établissements scolaires. Des promesses orales renouvelées nous ont été faites par les autorités. L'avenir pourtant semble encore peu rassurant, étant donné que le budget 1968 ne nous permettra pas d'atteindre le mois de juin. Aussi, à notre immense regret, nous nous verrions contraints de tout arrêter dès la fin de ce mois de décembre 1967, si aucune disposition ne vient assainir la situation. Nous en avons du reste, prévenu les autorité publiques » (*Ibid.*).

En d'autres termes, la nouvelle règlementation concernant les subventions versées à l'Enseignement privé catholique par l'État Voltaïque lui semble défavorable et par cette déclaration, les Évêques dévoilent aux parents d'élèves et aux autorités étatiques leur intention de ne plus imposer aux diocèses l'accroissement de leurs dettes pour honorer les salaires des maîtres catholiques et de renoncer tout simplement à leur œuvre éducative, si rien n'est fait, et cela dès la fin du mois de décembre 1967.

1.3.2 - Communiqué des Évêques de Haute-Volta sur l'Enseignement privé catholique.

Deux ans après leur déclaration du 04 décembre 1967, adressée aux parents d'élèves des écoles catholiques, les Évêques de Haute-Volta se sont manifestés publiquement une deuxième fois en produisant un « communiqué » dans lequel ils révèlent que rien n'a été fait pour trouver des solutions durables aux crises et aux tensions concernant la gestion des écoles et des enseignants catholiques, mais qu'au contraire, le climat de confiance mutuelle entre l'État et l'Église s'était progressivement dégradé : « L'Église, fidèle à sa vocation qui est avant tout de servir, se rend à une évidence : la situation de l'Éducation Catholique avec les subventions reçues du gouvernement est l'objet de trop de malentendus et de calomnies. Cet état d'esprit a détérioré la confiance réciproque, a compromis l'espoir d'une solution heureuse et définitive du problème de l'Éducation Catholique au risque d'introduire la division dans le pays » (p.1).

À la suite de cette analyse de la crise financière et de la crise de confiance entre l'Église et l'État, les Évêques prennent une décision radicale : « L'épiscopat de Haute-Volta s'est trouvé contraint de prendre la décision grave de remettre au Gouvernement la responsabilité de l'Enseignement Secondaire, Technique et Primaire qu'il assurait comme un service d'Église à la Nation (…) dans le but d'apporter le calme et la paix dans tous les esprits » (p.1).

Cette décision de cession des infrastructures de l'Enseignement Secondaire, Technique et Primaire et des enseignants qui y travaillaient a été actée pour la rentrée scolaire d'octobre 1969 et a énormément impacté le système éducatif de la Haute-Volta, diminuant l'apport qualitatif de ces établissements en termes de résultats scolaires et d'initiatives éducatives.

En jouant la carte de l'apaisement dans sa décision, l'épiscopat de Haute-Volta a, non seulement, permis aux diocèses de mettre fin à la continuité de leur endettement, mais par le reversement des maîtres catholiques dans la Fonction Publique voltaïque, il a aussi mis fin aux réclamations incessantes de salaires des enseignants catholiques, remédiant à la confrontation entre les différents acteurs de l'éducation dans le pays. Les Évêques ont tenu à rendre un dernier hommage aux maîtres

catholiques, saluant leur « travail assidu et consciencieux, (…) dans des conditions matérielles parfois difficiles », reconnaissant ainsi comment ils ont poursuivi une sorte de sacerdoce non ministériel dans leur engagement à servir l'Église après être sortis du circuit de la formation au sacerdoce ministériel, comme cela a été évoqué plus haut, pour un grand nombre d'anciens séminaristes devenus « maîtres catholiques ».

L'Épiscopat de Haute-Volta a terminé son communiqué en s'ouvrant au dialogue avec l'État et en affirmant que l'Enseignement Privé Catholique pourrait de nouveau « œuvrer pour l'instruction et l'éducation de la jeunesse de Haute-Volta, selon des modalités nouvelles ».

Mais que comprendre, au fond, de ce communiqué ? Quelles lumières apporte-t-il à la problématique de cette recherche ?

Il révèle qu'après avoir servi dans l'Enseignement Privé Catholique de Haute-Volta de 1900 à 1969, le corps des « maîtres indigènes », devenu plus tard, corps des « maîtres catholiques » a été entièrement disloqué. Il n'y a plus eu de corps d'enseignants catholiques du primaire en Haute-Volta, puis au Burkina Faso, de 1969 à 2002 soit une période d'absence d'environ trente-trois (33) ans. D'un point de vue institutionnel, cette longue période d'absence marque une rupture significative aussi bien dans le processus de consolidation du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique que dans celui de la professionnalisation de ses enseignants du primaire. Dans la vie d'une société, l'ancienneté d'une Institution est un atout en termes de maturité, de stabilité, de règles et de statuts, et celle d'un corps de métier est un atout en termes de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et donc de professionnalité. Même s'il n'a pas cessé entièrement d'exister, étant encore représenté par les écoles et les collèges congréganistes, l'Enseignement Privé Catholique de Haute-Volta, en ce qui concerne son niveau primaire a juridiquement disparu, selon l'affirmation de Maurice Hauriou (1986) : « les Institutions naissent, vivent et meurent juridiquement » (p.97). Du service éducatif de l'Enseignement Privé Catholique à la nation voltaïque d'avant 1969, on n'a plus que des archives de la Conférence Épiscopale voltaïque, de la Société des Missionnaires d'Afrique (Pères Blancs) et les témoignages d'anciens maîtres catholiques recueillis notamment par quelques chercheurs comme Compaoré (1995) ; témoignages qui évoquent leur formation initiale, leur investissement dans

les écoles catholiques, leurs luttes pour les salaires et les tensions qui se sont soldées par la cession des écoles et leur reversement dans la Fonction Publique voltaïque en 1969. Les travaux de recherche en Master Professionnel (Kiénou, 2008), sur le projet de carrière de jeunes burkinabè en formation initiale pour intégrer l'Éducation Catholique, se font au moment où l'ancien corps des enseignants catholiques avait disparu depuis trente-sept (37) ans déjà. Cette recherche sur la professionnalisation du corps des enseignants catholiques du Burkina Faso s'appuie donc essentiellement sur la vingtaine d'années d'ancienneté du nouveau corps des professeurs des écoles catholiques (2002-2025). En effet, l'ouverture du communiqué de l'Épiscopat de Haute-Volta a été saisie par les différents acteurs de l'éducation au Burkina Faso dans les années 1990, lorsque de nombreux responsables du pays se sont souvenus de leur propre cursus scolaire dans les écoles catholiques d'autrefois et ont émis le souhait que l'Église fasse de nouveau partie des partenaires de l'éducation au Burkina Faso concernant le niveau primaire.

II - La refondation de l'Éducation Catholique au Burkina Faso

2.1 –Déclaration des Évêques du Burkina Faso

À la suite du communiqué de l'Épiscopat de Haute-Volta en date du 12 février 1969, les infrastructures de l'Enseignement Secondaire, Technique et Primaire ont été cédées à l'État Voltaïque et la totalité des enseignants ont été reversés dans la fonction publique dès la rentrée scolaire d'octobre 1969. Plus de vingt-cinq (25) ans après (1969-1996), de nombreux acteurs de la société civile burkinabè, bénéficiaires de la scolarisation dans ces établissements cédés, ont élevé la voix pour, non seulement, regretter l'absence de l'Enseignement Privé Catholique au primaire, mais surtout pour proposer à l'Épiscopat du Burkina Faso de reconsidérer sa position de neutralité et de reprendre sa place d'acteur dans le système éducatif du pays au niveau du primaire : « Pour beaucoup qui ont connu le système de l'Éducation Catholique d'avant 1969, il demeure un regret du fait que l'Église a cédé les écoles

primaires à l'État. Ils en déduisent la dégradation actuelle de la moralité des jeunes et de la société, en raison de l'absence de l'éducation constatée aujourd'hui dans les écoles primaires et secondaires » (p.9).

Cet appel au secours, relayé dans ces propos, a été entendu et c'est de nouveau, à travers une déclaration, que les Évêques du Burkina Faso ont pris la décision de s'ouvrir à un nouveau partenariat avec l'État concernant le niveau primaire de son service éducatif à la nation.

Dans cette déclaration, ils rappellent combien l'Église accorde de la considération à l'éducation et se sent responsable aux côtés des parents, de l'État et de la société civile. Les Évêques ont effectivement admis qu'en ce qui concerne le Burkina Faso, ex-Haute-Volta, l'Église a développé les écoles de la mission dans plusieurs régions du pays bien avant le pouvoir colonial, reconnaissant que celles-ci avaient contribué non seulement à la formation chrétienne des siens, mais aussi « à la création d'une élite préparée à assumer, dès qu'il le fallut, les responsabilités politiques, économiques et religieuses (…), (engageant) la lutte pour la libération et la promotion de la jeune fille et de la femme africaine » (p.7).

Tout en mentionnant les difficultés de gestion, les tensions et les malentendus qui ont conduit à la cession des écoles et au reversement du corps des enseignants catholiques à l'État voltaïque en octobre 1969, les Évêques annoncent officiellement que « le temps est venu pour l'Église au Burkina Faso de renouveler son option pour l'éducation chrétienne, et pour l'école catholique en particulier » (p.8).

Cette déclaration marque un tournant pour l'Église du Burkina Faso puisqu'elle se fait dans le contexte de la célébration du centenaire de son Évangélisation (1900-2000) où elle réaffirme son « choix pastoral de construire une Église-Famille ». L'option de se réinvestir dans l'éducation de base s'accompagne d'objectifs spécifiques : « Le but ultime visé de l'Église n'étant autre que le bien de l'homme et celui de la société, nous voulons le réaliser en recherchant en même temps, par l'éducation chrétienne et l'école catholique notamment, l'évangélisation, la promotion humaine par le développement, l'éducation des enfants et des jeunes, la promotion de la femme et l'engagement des chrétiens pour transformer, par le ferment de l'Évangile, leur milieu » (p.8). Dans ce passage de leur déclaration, les Évêques prennent le soin de revenir sur le caractère propre de l'Éducation Catholique

qui est « d'enseigner, de former et d'éduquer à un sens de l'homme à la lumière de l'Évangile ». Les Évêques considèrent ce caractère propre comme « un complément indispensable à l'œuvre poursuivie par l'État » (Ibid).

Concernant la refondation de l'Éducation Catholique stipulée dans la déclaration des Évêques, de nouvelles perspectives de fonctionnement des écoles catholiques ont été annoncées : « Cependant, il convient de préciser que les Évêques veulent que cette option soit une option commune à tous les fidèles chrétiens. (…) Il ne s'agira plus d'écoles de la Mission, relevant comme autrefois uniquement de la seule hiérarchie (Évêques et Prêtres), mais il s'agira d'écoles relevant de la communauté chrétienne dans son ensemble ou de communautés chrétiennes particulières. C'est la communauté, désormais, qui devra pourvoir à leur création, à leur organisation et à leur gestion. C'est elle qui devra être également, responsable de leur fonctionnement. Ce qui veut dire que, désormais, Évêques, Prêtres, Religieux, Religieuses et Laïcs, nous devons chacun pour notre part, aider à la réalisation de « l'entreprise » de l'Éducation Catholique à tous les niveaux (…) il faudra donc innover, en imaginant des structures nouvelles ou rénovées, dans lesquelles seront engagés tous les partenaires de l'éducation : parents, familles, enseignants, pasteurs » (p.9).

Ce passage est un véritable renouveau dans la mesure où l'Éducation Catholique devra désormais faire de ses écoles primaires des structures de gestion communautaire qui les distinguent de celles d'avant 1969. Si elles demeurent ouvertes à tous les enfants et à tous les jeunes du pays, sans distinction de religion, d'ethnie ou de catégorie sociale qui respectent son caractère propre, leur création et leur gestion ne doit plus se faire en vase clos. Désormais, la seule entité qui vaille est la communauté éducative dans laquelle les Évêques attribuent aux enseignants catholiques et aux parents d'élèves un « rôle primordial pour le fonctionnement et le succès » de ces écoles. En matière de collaboration et de partenariat avec l'État burkinabè, ils en appellent également à un renouveau, pour éviter de retomber dans les mêmes tensions de collaboration qu'en 1969 : « Même en travaillant dans le respect de la loi et dans la solidarité avec la société civile, l'Église devra définir de nouveaux rapports avec l'État et ses Services de l'enseignement » (p.10). Comment conçoivent-ils ces nouveaux rapports ? Quelles sont les stratégies à mettre en place pour gérer financièrement et matériellement les écoles catholiques ? Quelles seront

les procédures de recrutement, de formation et de prise en charge de ses enseignants catholiques ?

Quel type de projet peut porter le renouveau du service éducatif de l'Éducation Catholique à la nation burkinabè ?

2.2 – Le Projet Éducatif de L'Éducation Catholique du Burkina Faso

La large consultation qu'entreprend l'Épiscopat burkinabè, depuis l'annonce de son retour au service en éducation de base, aboutit à l'adoption de son Projet Éducatif le 10 mars 1997, revu le 30 juin 1999. Ce projet a été exposé dans un document d'une cinquantaine de pages, structuré en trois grandes parties.

2.2.1 – Un préambule

Le préambule du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique du Burkina Faso contient la déclaration de l'Épiscopat burkinabè sur le retour au service de l'éducation de base que nous venons d'analyser au point 2.1.

2.2.2 –Les missions et les objectifs du Projet Éducatif

Les missions et les objectifs du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique du Burkina Faso émanent des textes fondamentaux de la tradition et du Droit Canonique de l'Église, et révèlent que cette décision de retour au service éducatif redonne à l'Église du Burkina Faso de renouer avec toutes les dimensions de sa mission dans ce pays ; une mission qu'elle déploie en priorité à travers l'ensemble de ses structures, en prenant en compte des catégories de personnes vulnérables ou marginalisées dans la société burkinabè, et notamment « les enfants de la rue, les jeunes gagnés par la délinquance et la prostitution, les enfants mendiants, les handicapés physiques et mentaux, les réfugiés et émigrés, les orphelins du SIDA, les familles des alcooliques,

etc. » (Projet Éducatif, p.15). Ces initiatives concrètes de l'Église du Burkina Faso montrent qu'elle « se sent (…) responsable de l'éducation des hommes, à côté des parents et de la société civile ». Comme « Mère et Éducatrice », elle tient à « assurer à ses enfants, l'éducation qui inspirera toute leur vie de l'esprit du Christ. Ce faisant, elle collabore à la promotion de la personne humaine dans sa perfection, à la réalisation du bien de la société et à la construction d'un monde toujours plus humain » (GEM, n°3, cité par le Projet Éducatif, p.12). Le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique du Burkina Faso fait de la formation intégrale des élèves accueillis dans ses écoles une priorité et un objectif absolu : « Comme l'éducation véritable doit avoir pour but la formation intégrale de la personne humaine, ayant en vue sa fin dernière en même temps que le bien de la société, les enfants et les jeunes seront formés de telle façon qu'ils puissent développer harmonieusement leurs dons physiques, moraux et intellectuels, qu'ils acquièrent un sens plus parfait de la responsabilité et un juste usage de la liberté, et qu'ils deviennent capables de participer activement à la vie sociale » (DC, n°795 ; GEM n°1, cité par le Projet Éducatif, p.15).

En cent-vingt-cinq (125) ans de service éducatif à la Nation burkinabè, ces propos du Projet Éducatif des années 2000, font échos à ceux tenus par les Évêques de Haute-Volta dans les années 1960 *:* « une éducation qui se veut respectueuse de l'âme africaine si croyante » (Déclaration du 04 décembre 1967). Dans les faits les écoles et les maîtres catholiques du Burkina Faso ont contribué à l'émergence du jeune État indépendant par la formation des cadres de l'administration qui ne manquent d'ailleurs jamais l'occasion de souligner l'impact de cette formation dans leurs cursus scolaires et académiques. Si cet impact est le fruit des pédagogies développées dans les écoles catholiques, d'abord par les « maîtres indigènes », puis par les « maîtres catholiques », n'est-il pas aussi la conséquence d'une collaboration éducative ?

2.2.3 –Les dimensions de la collaboration éducative.

Le nouveau Projet Éducatif de l'Éducation Catholique du Burkina Faso donne une importance capitale aux différents types de collaborations éducatives. Il place au tout

premier rang de ces collaborations, celle de la famille qu'il considère comme « la première école » à laquelle revient « la très grave obligation » d'élever ses enfants, de demander à l'État des lieux de scolarisation, de demander à l'Église un soutien éducatif et spirituel, d'inscrire ses enfants dans l'établissement de son choix, de suivre et même de participer aux enseignements qui leur sont proposés. Le Projet Éducatif étend ensuite la collaboration à ses propres agents et structures d'éducation et sa nouveauté est d'inclure cette fois-ci les « Communautés Chrétiennes de Base » (CCB). C'est, du reste, en cela, qu'on peut parler de refondation de l'Éducation Catholique. Alors que l'ancien Projet Éducatif ne mettait en avant que les agents pastoraux (Épiscopat, clergé, religieux et religieuses, laïcs consacrés ou engagés, catéchistes) et les enseignants, le nouveau Projet Éducatif prend en compte la Communauté chrétienne de Base (CCB) qui devient comme la « propriétaire » de chaque école catholique diocésaine, tel que le stipule la déclaration du 25 novembre 1996 de l'Épiscopat burkinabè : « C'est la communauté, désormais, qui devra pourvoir à leur création, à leur organisation et à leur gestion. C'est elle qui devra être, également, responsable de leur fonctionnement » (Projet Éducatif, p.9).

Le nouveau Projet Éducatif de l'Éducation Catholique étend les autres types de collaborations aux autres structures de son organisation interne, à l'État, à la société civile et aux élèves eux-mêmes, en estimant que « l'auto-éducation », personnelle ou en groupe, dont ces derniers feront preuve sera la pierre angulaire de l'ensemble des actions éducatives entreprises en amont par les familles, l'école, les aumôneries, et les centres ou mouvements d'action catholique. En somme, chaque élève scolarisé dans une école catholique, devra la considérer comme une seconde famille dans laquelle son éducation à la citoyenneté se fera autour de valeurs telles que le sens du devoir, du bien commun et de la responsabilité.

En s'inspirant du Canon 803 du Code de Droit Canonique, le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique du Burkina Faso définit l'école, l'établissement ou le centre catholique comme « un établissement privé confessionnel, appartenant juridiquement à une structure de l'Église, enseignant les matières profanes tout en proposant les valeurs évangéliques qui donnent un sens à cet enseignement en conformité avec le système éducatif national. Au Burkina, le statut d'école catholique est délivré par l'Évêque du diocèse où est implanté cet établissement. Celui-ci doit être en

conformité avec les statuts de l'Éducation Catholique du Burkina Faso » (Projet Éducatif, p.19). Cette définition diffère de l'établissement « para-catholique » qui n'est pas directement sous la tutelle d'un Évêque, mais qui élabore, toutefois, son Projet Éducatif sur les valeurs évangéliques et la foi chrétienne, et qui resterait en conformité avec les statuts de l'Éducation Catholique du Burkina Faso. Pour l'ensemble de ces structures éducatives, le Projet Éducatif rapproche l'activité pastorale de l'activité professionnelle en subordonnant la deuxième à la première comme Poucet (2024) le remarque aussi à propos de la nouveauté des Statuts de l'Éducation Catholique de France, adoptés en 2013 : « L'activité professionnelle est donc désormais au service de la mission, elle lui est en quelque sorte subordonnée. (…) Il est ainsi demandé aux parents, aux élèves et à l'ensemble du personnel de participer à la mission de l'École catholique : il s'agit de répondre volontairement à un appel, à un engagement » (p.93). Les données confirment que les professeurs des écoles catholiques figurent en bonne place dans ce dispositif. Il reste à découvrir sur le terrain comment ils subordonnent les activités professionnelles aux activités pastorales. Par quelles transformations passent-ils pour que ce processus de subordination soit efficace ?

La dernière grande partie du Projet Éducatif fait l'exposé des Statuts de l'Éducation Catholique sur la base desquels se définissent et se gèrent les différents types d'établissements catholiques, les types d'instances de leur gestion, aussi bien au niveau diocésain que national, sans oublier les établissements congréganistes et leurs instances de gestion. Le Projet s'achève par l'établissement d'un organigramme qui détermine les liens hiérarchiques et de subordination entre les différents acteurs et instances de l'Éducation Catholique.

III – Les Accords entre L'Éducation Catholique et l'État du Burkina Faso

3.1 – Les Conventions entre l'État et l'Éducation Catholique du Burkina Faso

La définition de nouveaux rapports avec l'État et ses Services d'enseignement stipulée dans la finale de sa déclaration du 26 novembre 1996, a poussé l'Épiscopat burkinabè à entreprendre des démarches auprès du gouvernement du Burkina Faso, non seulement pour demander la rétrocession des infrastructures scolaires cédées en 1969, mais aussi pour établir des protocoles d'accord et des conventions avec lui. Le premier protocole d'accord concernant cette rétrocession des bâtiments a été ainsi signé le 13 juin 2000. A la faveur de cette signature, le Président de la commission épiscopale pour l'Éducation Catholique reconnaissait déjà « le signe d'une nouvelle ère entre l'Église et l'État ». Ce protocole a, en effet, été suivi de la première Convention, signée le 13 juillet 2004 à travers laquelle, l'État burkinabè s'engageait à soutenir l'Éducation Catholique par la mise à disposition de places dans les écoles et instituts publics, pour la formation des enseignants catholiques, et par la subvention forfaitaire d'une somme de deux cents millions (200.000.000) de francs CFA, sur cinq (05) ans à partir de l'année 2005. Sur les quatre (04) conventions qui vont suivre, entre 2004 et 2024, seules celles de 2009 et de 2019 ont refait l'objet d'une signature des deux partenaires ; celles de 2014 et de 2024 ont été tacitement reconduites, conformément aux articles 31 de celle de 2009 et 36 de celle de 2019 qui stipulent qu'en cas d'empêchement ou de force majeure n'ayant pas permis leur renouvellement par la Commission Paritaire Permanente de Concertation, elles sont renouvelées par tacite reconduction.

Les conventions de 2004 et de 2009 évoquent, dans leurs préambules, le décret n°99-221 du 29 juin 1999, portant réglementation de l'Enseignement Privé au Burkina Faso, pour motiver le soutien de l'État burkinabè à toutes les initiatives d'Institutions privées dans le secteur de l'éducation et de la formation. Elles attribuent à l'ensemble des établissements privés signataires, porteurs d'initiatives éducatives, le titre

« d'établissements privés conventionnés ». La dernière version de cette convention, signée le 7 mai 2019, fait référence aux dispositions de la loi n°013-2007/AN, du 30 juillet 2007, portant loi d'orientation de l'éducation, s'appliquant à l'ensemble des Institutions publiques et privées d'enseignement et de formation, et à celles du décret 2010-386/PRE/PM/MESSRS/MEBA/MASSN du 29 juillet 2010 portant réglementation de l'Enseignement Privé au Burkina Faso qui autorise, en son article 55, la signature de conventions entre l'État et les établissements d'enseignement privés. Dans l'ensemble des versions, l'État burkinabè reconnait l'Église Catholique comme un partenaire efficient qui l'aide, à travers ses écoles et ses établissements privés, à accroître l'offre et la qualité de l'éducation au Burkina Faso : « L'Église Catholique participe à la mise en œuvre du droit à l'éducation à travers les établissements catholiques ; l'Église Catholique s'est inscrite dans la promotion de l'éducation de qualité ; l'Église Catholique assure un service public d'intérêt national à but non lucratif et dénué de tout prosélytisme ». (Convention, 2009, p.2 ; Convention 2019, p.2). Ainsi, du côté de l'Église, les engagements portent sur l'accueil de tous les enfants sans discrimination, le respect des programmes officiels et des grades requis pour les enseignants, la limitation des effectifs à 60 élèves par classe, l'atteinte de taux de promotion et d'achèvement élevés (95 % et 90 %), ainsi que la rémunération conforme à la grille de la Fonction publique. En contrepartie, l'État s'engage à affecter des enseignants dans les établissements catholiques, à verser des frais de scolarité pour les élèves qu'il y oriente, à fournir des appuis en infrastructures et équipements, à contribuer financièrement à l'équilibre budgétaire de ces écoles et à les exonérer de certaines taxes. Une Commission Paritaire Permanente de Concertation et un Comité Technique Mixte, composés de représentants des deux parties, assurent le suivi et la coordination du partenariat. Un protocole annexe précise enfin les montants de scolarité selon les zones et les modalités d'accueil des élèves affectés par l'État.

Les dynamiques par lesquelles l'Éducation Catholique et l'État du Burkina Faso sont parvenus à une certaine maturité dans la collaboration, notamment à partir de la convention signée du 18 mai 2019, renouvelée par tacite reconduction en 2024, montrent que des crises financières et des tensions dans la collaboration ont failli faire revivre celles des années 1960-1969. Si ces protocoles d'accord et ces

conventions ont limité les difficultés de fonctionnement des établissements catholiques, elles ne les ont pas toutes réglées.

En effet, entre 2005 et 2015, les engagements de versements des subventions de l'État à l'Éducation Catholique ne semblent pas avoir été tenus ; ce qui a provoqué, de nouveau, l'endettement des différents diocèses du Burkina Faso dans le traitement des salaires de ses enseignants du primaire, pratiquement comme dans les années 1960-1969. On est tenté ici de dire que « les mêmes causes produisent les mêmes effets », puisque les incertitudes répétées chaque fin de mois concernant le paiement des salaires et la *« différence salariale »* avec les enseignants du Public, ont fini par provoquer de grandes inquiétudes chez les professeurs des écoles catholiques. On assiste alors, pendant cette décennie, à une hémorragie du corps des professeurs des écoles catholiques, puisqu'en secret, beaucoup d'entre eux se présentaient au concours d'intégration de la fonction publique du Burkina Faso et quittaient l'Éducation Catholique pour des postes dans l'Enseignement public. Ce mouvement de désertion a mis l'Éducation Catholique dans tous ses états, craignant que la situation catastrophique de 1969 ne se répète à nouveau. C'est la période où le Secrétariat National de l'Éducation Catholique et la Commission Épiscopale pour l'Éducation Catholique ont rendu compte de la multitude de rencontres tenues dans de nombreux Ministères et parfois jusqu'à la Présidence de la République du Burkina Faso.

En raison donc de l'insuffisance des subventions et des retards qu'ils accusent sur plusieurs années, les initiatives d'ouvertures de nouvelles classes ont dû être arrêtées comme on le voit dans cet échange de courrier, daté du 27 mai 2015 entre le Président de la Commission Épiscopale pour l'Éducation Catholique et les différents acteurs de l'Éducation des diocèses et des Congrégations : « Depuis un certain temps, nous avons partagé avec vous tous, le souci du déficit financier pour la prise en charge des salaires de nos enseignants du primaire. Des dispositions ont été prises pour corriger ce déficit, notamment à travers des audiences et des correspondances auprès des autorités de l'État. Cependant, malgré les promesses et l'engagement toujours renouvelé d'épurer le déficit, la réalité reste inchangée. Après analyse de la situation, je pense que c'est faire preuve de responsabilité que de ne pas continuer à creuser ce déficit sans un discernement adéquat. Par conséquent, j'invite fortement à

ne pas procéder à de nouvelles ouvertures d'écoles primaires à la rentrée 2015-2016, le temps que nous trouvions ensemble et avec les autorités en place, une solution durable à la question des salaires de nos enseignants ».

Le péril est entier pour l'Éducation Catholique, qui perd ses enseignants formés et qui ne peut plus ouvrir de nouvelles infrastructures scolaires pour son Primaire. On comprend pourquoi des Assises Nationales sont organisées par l'Éducation Catholique pour faire le point de sa refondation.

3.2 – Les Assises Nationales de l'Éducation Catholique

La grande turbulence dans laquelle s'est retrouvée l'Éducation Catholique dans les années 2015, concernant le fonctionnement de ses infrastructures scolaires et la gestion de ses enseignants du primaire, l'a amenée à organiser des Assises Nationales du 09 au 11 novembre 2015, et pour lesquelles elle a invité tous les représentants de ses niveaux d'enseignements et tous les responsables d'Institutions diocésaines et congréganistes. Ces Assises avaient pour thème : « Tous ensemble, dans un esprit de communion et d'engagement pour le développement de l'Éducation Catholique et pour une éducation de qualité » (SNEC, 2015). Les termes de référence envoyés aux participants sont explicites : « Force est de constater que l'Éducation Catholique connaît des difficultés financières et structurelles non moins grandes en ce moment, et il convient qu'une réflexion concertée soit menée pour espérer y trouver des réponses adéquates. Les relations avec l'État, en apparence très fluides, sont en réalité marquées par de nombreuses incompréhensions et dysfonctionnements, entraînant de graves difficultés au sein de l'Éducation Catholique. (…) La pression est de plus en plus forte au niveau du personnel, enseignant surtout, pour une augmentation substantielle de salaires et autres avantages. (…) Les nombreuses démissions d'enseignants qui avaient freiné entre 2009 et 2012 ont repris de façon de plus en plus forte à partir de 2013, essentiellement dans la crainte de la fin de la convention avec l'État. En 2013, quatre-vingt-douze (92) enseignants ont rejoint la Fonction Publique, soit près de 10 % des effectifs. La difficulté de fonctionnement se pose pour la plupart des écoles. (…) Une réorientation de l'Éducation Catholique et

du partenariat avec l'État est aujourd'hui indispensable pour éviter la fermeture pure et simple des écoles primaires. » (pp.2-3). Le ton est lancé dans cette invitation aux Assises Nationales et on a du mal à le distinguer de celui de l'Épiscopat des années 1960-1969, période des mêmes types de crises et de tensions entre l'Église et l'État voltaïque. A cela s'ajoutent les difficultés internes à l'Éducation Catholique elle-même, notamment en matière de collaboration des acteurs nommés ou recrutés dans les services d'éducation diocésains et congréganistes. Les termes de référence des Assises relèvent en effet des « frictions entre les acteurs, de plus en plus fortes et menaçant la communion ecclésiale au sein de l'Éducation Catholique » pour lesquelles « une redéfinition des objectifs, des moyens à mettre en œuvre, de la place et du rôle des différents acteurs s'avère nécessaire, permettant d'éviter les bicéphalismes, le manque de coordination et les conflits de compétences entre les acteurs » (p.5).

On voit donc qu'il y avait de la matière à traiter durant ces trois (03) jours d'Assises Nationales de l'Éducation Catholique et d'ailleurs, l'une des critiques adressées à ses organisateurs, a été de dire que pour une telle densité de contenu, il fallait au moins cinq (05) jours de travaux. Les participants attendus étaient des personnes ressources invitées par les organisateurs, des acteurs éducatifs des structures préscolaires, primaires, post-primaires, secondaires, universitaires ou d'organismes catholiques diocésains ou congréganistes et des représentants de la Conférence Épiscopale Burkina-Niger. Regroupés par secteurs de travail ou par niveaux de responsabilités les participants ont travaillé en atelier à partir d'un questionnaire qui combinait les aspects rétrospectifs et prospectifs de l'Éducation Catholique au Burkina Faso en passant par les préoccupations du moment :

– Quel bilan faites-vous de la Déclaration des Évêques du 25 novembre 1996 ?
– Quel bilan faites-vous de la Convention du 18 mai 2009 entre l'Église et l'État ? A-t-elle atteint ses objectifs ? En totalité ? Lesquels ? Quelles sont les insuffisances majeures de la Convention ? (Aspects à améliorer). Quels sont les échecs majeurs dans la mise en œuvre ?
– Quelles stratégies pour le financement de l'Éducation Catholique ? Les salaires des enseignants, des autres personnels et le fonctionnement des écoles, le

fonctionnement des Directions Diocésaines de l'Éducation Catholique et du Secrétariat National de l'Éducation Catholique.

– Que peut-on attendre de plus : des parents, des enseignants, des Conseils Paroissiaux des Laïcs (CPL), des Conseils Diocésains des Laïcs (CDL) et du Conseil National des Laïcs (CNL), des Directions Diocésaines de l'Éducation Catholique (DDEC), du Secrétariat National de l'Éducation Catholique (SNEC), des responsables des Congrégations, des Évêques et Autres… ?

– Quelles stratégies pour le respect du cahier des charges des établissements privés (création, ouverture, fonctionnement) ?

– Quelle proposition d'organigramme permettant le plein investissement dans le respect des prérogatives de chacun, pour les Évêques, la Commission Épiscopale pour l'Éducation Catholique, les Directions Diocésaines de l'Éducation Catholique, le Secrétariat National de l'Éducation Catholique, les Congrégations, l'Union Nationale des Établissements Secondaires Catholiques, l'Union des Religieux et Religieuses enseignant au primaire et au préscolaire, et les autres structures ?

Dans la synthèse des travaux, les participants reconnaissent que les bilans rétrospectifs de la refondation de l'Éducation Catholique, couvrant les deux premières décennies de son fonctionnement, sont mitigés. Si ce processus de refondation a le mérite d'impliquer beaucoup plus d'acteurs que par le passé, force est de constater que l'appropriation des écoles catholiques par les Communautés Chrétiennes de Base (CCB) doit encore se renforcer. Les participants révèlent en effet que les habitudes de pensée concernant la gestion de ces écoles n'ont pas vraiment beaucoup évolué, car aujourd'hui encore, « Quand il y a problème, c'est toujours une affaire de la Mission », lit-on dans l'un des rapports compilés par le Secrétariat National de l'Éducation Catholique, rapport produit par le groupe des Supérieurs de Congrégations participant à ces Assises Nationales (SNEC, 2015).

IV - Les professeurs des écoles catholiques du primaire dans le nouveau Projet Éducatif de l'Enseignement privé catholique au Burkina Faso

4.1 – Recrutement et Formation.

Les différents Protocoles d'accord et Conventions signés entre l'Église et l'État du Burkina Faso permettent à l'Éducation Catholique d'être l'initiateur du processus de recrutement, de formation initiale et continue, et d'insertion professionnelle de ses propres enseignants. Lorsque les toutes premières classes ouvrent en l'an 2000 dans le contexte de la rétrocession des écoles catholiques par l'État burkinabè, l'Éducation Catholique fait recours à des enseignants qu'elle n'a pas formés. Ce sont pour la plupart d'anciens « maîtres-catholiques » de la génération des « soixante neufards » admis à la retraite de l'État et qui étaient disposés à soutenir la refondation de l'Éducation Catholique en se souvenant de leurs années de formation et de service d'avant l'épilogue de la crise de 1969. Pendant ce temps, en novembre 2000, le CFPP devenu IFPEC, construit par la Conférence Épiscopale du Burkina Faso et du Niger[29] pour la formation initiale des futurs professeurs des écoles catholiques ouvrait ses portes. Cet Institut a fourni, à ce jour, mille trois cent quatre-vingt-neuf (1.389) professeurs des écoles catholiques. Leur grade de qualification à l'issue des deux ans de formation est celui d'Instituteurs Adjoints Certifiés (IAC) qui s'ajoutent au groupe des 54 % d'IAC de l'Enseignement Public pour l'ensemble des écoles du Burkina Faso.

Localisé à une quinzaine de kilomètres de la ville de Ouagadougou, l'IFPEC accueille l'ensemble des candidats des seize (16) diocèses que compte le Burkina Faso (14) et le Niger (2). Au cours de notre Recherche du Master II en 2007, nous y avions aussi rencontré des candidats d'autres nationalités africaines mais présents dans le Centre par le biais de leurs Congrégations. Dans la mesure où les candidats

[29] Conférence Episcopale de Haute-Volta. *Déclaration de la Conférence Episcopale de Haute-Volta à tous les parents d'élèves de l'enseignement privé catholique*, 04 décembre 1967.

viennent pour un long séjour de formation théorique avant leur stage, puis leur affectation sur le terrain, la mise en place du site a été pensée sur le mode d'un internat. Le processus de recrutement des futurs professeurs des écoles catholiques sera confié dans les différents diocèses du Burkina Faso à des équipes qui deviendront pour la plupart les Comités de Gestion (CoGes) des Écoles Catholiques rétrocédées. Au fil des années et de la mise en concordance avec les Réformes du système éducatif burkinabè, le IFPEC devient donc l'IFPEC (Institut de Formation des Professeurs des Écoles Catholiques) en 2022, dans la dynamique de la professionnalisation des professeurs des écoles catholiques. Il abritera les différentes sessions de formation continue des professeurs des écoles catholiques, et notamment les sessions de formation au compte de l'éducation bilingue et de l'éducation inclusive. Il s'ouvrira également à la formation des professionnels de la petite enfance pour le diplôme d'Éducateur de Jeunes Enfants (EJE) et à la formation de professionnels résidant en dehors de ses murs pour répondre à certaines exigences pratiques de ceux-ci. Toutes ces formations ont une architecture curriculaire émanant du ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN). Quels sont les éléments clés de la formation initiale des professeurs des écoles catholiques et comment ces éléments les préparent-ils à la complexité du terrain et à la professionnalisation ?

4.2 – L'architecture curriculaire de la formation initiale à l'IFPEC : une structure tripartite au service de la professionnalisation

4.2.1 – Les modules transversaux : fondements théoriques et épistémologiques du métier

L'architecture curriculaire de l'IFPEC s'organise autour d'une première catégorie de modules dits « transversaux », comprenant la pédagogie générale et la psychopédagogie. Ces modules, qui représentent un volume horaire substantiel de la formation (9 crédits, soit 96 heures), constituent le socle épistémologique et théorique sur lequel se construit la professionnalité enseignante. Cette structuration

curriculaire n'est pas anodine, puisqu'elle traduit une conception de la professionnalisation dans laquelle une place centrale au savoir théorique et aux capacités de conceptualisation est accordée comme révèlent les analyses sur l'importance du « praticien réflexif » dans la profession enseignante (Gohier et al, 2001 ; Wittorski, 2005, 2007 ; Perrenoud, 2001).

Le module de pédagogie générale se déploie en trois (03) unités d'enseignement complémentaire :

– La première unité (ECU-01) pose les jalons philosophiques et organisationnels du métier en abordant la philosophie de l'éducation, l'organisation de l'école et de la classe, les programmes d'enseignement formel et non formel, la discipline scolaire et le matériel didactique. Cette approche holistique permet aux futurs enseignants de comprendre que leur action professionnelle s'inscrit dans un Projet Éducatif plus large, porteur de finalités sociales et politiques comme le soulignent les ressources mobilisées dans ce module (Leif, 1977 ; Macaire, 1993 ; Reboul, 1992). Autrement dit, l'enseignant n'est pas un simple technicien de la transmission des savoirs, mais un acteur engagé dans un projet de société dont il doit comprendre les enjeux.

– La deuxième unité (ECU-02) approfondit les dimensions méthodologiques et didactiques en explorant les méthodes, techniques et procédés d'éducation et d'enseignement, la pédagogie sensible au genre et l'évaluation des apprentissages. Cette architecture révèle une volonté d'articuler tradition et modernité pédagogique : si les méthodes traditionnelles (dogmatique, interrogative, déductive) sont présentées dans une perspective historique et critique, l'accent est mis sur les méthodes nouvelles ou actives qui placent l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. L'intégration de la pédagogie sensible au genre témoigne d'une sensibilité aux enjeux sociétaux contemporains et d'une volonté de former des enseignants conscients des mécanismes de reproduction des inégalités sociales liées au sexe.

– La troisième unité (ECU-03) introduit des dimensions plus professionnalisantes au sens de Wittorski (2007) en abordant l'encadrement pédagogique, la recherche-action, les innovations pédagogiques et l'éducation en situation d'urgence. L'inclusion de la recherche-action dans le curriculum de la formation initiale à l'IFPEC est particulièrement significative : elle manifeste une volonté de développer chez les futurs professeurs des écoles catholiques une posture de « praticien-

chercheur » (Schön,1983) capable d'analyser systématiquement sa pratique, d'identifier des problèmes professionnels et de concevoir des dispositifs pour les résoudre. En apprenant à conduire des démarches de recherche-action dès la formation initiale, les futurs enseignants développent des compétences cognitives essentielles au processus de développement professionnel (Wittorski, 2007).

Le module de psychopédagogie (3 crédits 36 heures) vient compléter cet édifice théorique en fournissant aux futurs professeurs des écoles catholiques les clés de compréhension du développement de l'enfant et de l'adolescent. Structuré autour de l'étude du développement psychomoteur intellectuel et affectif de l'enfant, ce module s'appuie massivement sur les travaux de Jean Piaget (1966, 1969, 1984,) figure tutélaire de la psychologie du développement. Les ressources mobilisées (Piaget et Inhelder, 1984 ; Osterrieth, 1997 ; Deldime, 1997) témoignent d'une inscription dans une tradition constructiviste qui conçoit l'apprentissage comme un processus actif de construction de connaissances par l'apprenant. L'étude approfondie des stades de développement de Piaget (sensori-moteur, préopératoire, opératoire concret, opératoire formel) vise à permettre aux futurs professeurs des écoles catholiques d'adapter leurs pratiques pédagogiques aux capacités cognitives réelles de leurs apprenants. Cette dimension est fondamentale dans le processus de professionnalisation : elle permet le passage d'une pédagogie intuitive ou de sens commun à une pédagogie raisonnée, fondée sur la connaissance scientifique du développement de l'enfant. Autrement dit, la connaissance psychopédagogique constitue l'un des piliers de la professionnalisé enseignante, permettant de justifier rationnellement les choix pédagogiques et de les ajuster aux caractéristiques des apprenants (Mialaret, 1998).

4.2.2 – Les modules de didactique : de la maîtrise disciplinaire à l'expertise pédagogique

La deuxième grande catégorie de modules concerne les didactiques disciplinaires avec un volume horaire important (03 crédits 36 heures). Ces modules sont organisés autour de 4 grands domaines : langue et communication (avec une attention particulière portée au français, à l'éducation bilingue, et à l'arabe pour les écoles

franco-arabes), mathématiques et sciences, sciences humaines et sociales, éducation physique, art et culture.

Cette organisation disciplinaire du curriculum reflète la structure des savoirs scolaires à l'école primaire burkinabè, mais elle traduit également une conception spécifique de la professionnalisation enseignante comme l'ont montré Tardif et Lessard (2004). La maîtrise des contenus à enseigner constitue l'une des dimensions fondamentales de la compétence professionnelle enseignante. Cependant, cette maîtrise ne se réduit pas à une simple connaissance savante des disciplines : elle requiert ce que Shulman (1986) a conceptualisé comme le *« pedagogical content knowledge »,* c'est à dire la capacité à transformer les savoirs savants en savoirs enseignables et en savoirs enseignés.

L'analyse du module de didactique du français illustre parfaitement cette logique de transformation des savoirs. Structuré en trois (03) unités d'enseignement complémentaires, ce module articule étroitement :

– La maîtrise de la langue française par les futurs professeurs des écoles catholiques (remise à niveau en grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe),
– La connaissance des méthodologies d'enseignement de la lecture et de l'écriture,
– Le développement de compétences d'expression écrite et orale.

Cette triple dimension (maîtrise personnelle de la langue, connaissance des didactiques spécifiques, capacité d'expression) témoigne d'une approche globale de la formation qui ne dissocie pas les compétences linguistiques personnelles de l'enseignant de ces compétences professionnelles d'enseignement de la langue.

Les méthodologies d'enseignement de la lecture proposées dans ce module (méthode syllabique, globale, mixte) sont présentées dans une perspective à la fois historique et critique, permettant aux futurs professeurs des écoles catholiques de comprendre les débats pédagogiques qui traversent ce domaine et de se positionner de manière réfléchie. Les ressources mobilisées (Guilhem, 1967 ; IPAM, 1984 ; Macaire, 1993 ; Guide pédagogique MEBA, 2003) inscrivent la formation dans une double tradition : celle de la pédagogie française classique (avec les références à Guilhem (1967) et Macaire (1993) et celle de l'adaptation africaine de ces approches avec les productions de l'Institut Pédagogique Africain et Malgache (IPAM) et du ministère de l'Éducation nationale (MEBA, MENAPLN).

Le module d'éducation bilingue (16 crédits, 192 heures) représente une spécificité majeure des *curricula* de la formation initiale des professeurs des écoles burkinabè et témoigne d'une volonté politique affirmée de promotion des langues nationales dans le système éducatif. Ce module, particulièrement volumineux s'inscrit dans les recommandations internationales en faveur de l'enseignement en langues maternelles (UNESCO, 1953 ; Ouane et Glanz, 2010). L'architecture de ce module révèle la complexité de la formation à l'éducation bilingue. Elle articule des dimensions :

– Philosophiques et politiques (compréhension des fondements de l'éducation bilingue),
– Linguistiques (transcription et maîtrise d'une langue nationale),
– Didactiques (enseignement des disciplines en langue nationale et en français),
– Évaluatives (évaluation critériée dans un contexte bilingue).

L'inclusion de la philosophie de l'éducation bilingue dans les *curricula* (ECU-01) est particulièrement significative et tous les travaux qui y sont référencés (Alidou, 2006 ; Halaoui, 2005,2009 ; Nikiéma, 2000, 2010, 2011 ; Ilboudo, 2000) permettent de légitimer scientifiquement l'éducation bilingue et de répondre aux résistances qu'elle peut susciter. Cette dimension est essentielle dans le processus de professionnalisation : elle permet aux futurs professeurs des écoles catholiques de développer non seulement des compétences techniques pour enseigner en contexte bilingue mais aussi une conviction professionnelle argumentée en faveur de cette approche.

L'approche ELAN (Ecole et Langues Nationales), massivement mobilisée dans ce module, constitue un cadre méthodologique intégré pour l'enseignement de la lecture-écriture en contexte bi-pluri-lingue. Les *curricula* accordent une place importante à la présentation de cette approche (guide d'orientation, référentiel de compétences, planification des ressources, boîte à outils, environnement lettré, mallette pédagogique), témoignant d'une volonté de former des enseignants immédiatement opérationnels dans la mise en œuvre de cette approche. Cette dimension « outillage » de la formation professionnelle rejoint les analyses de Wittorski (2007) sur l'importance des « outils et instruments » dans le processus de professionnalisation : la maîtrise d'un répertoire d'outils pédagogiques structure

l'action professionnelle et contribue à la construction d'une efficacité pédagogique dans la classe.

Le module de didactique des mathématiques (structuré dans les modules de didactique des mathématiques, sciences et technologies) s'inscrit également dans une logique de professionnalisation par la maîtrise disciplinaire et didactique. Les références aux travaux de la JICA (« La petite clé », à l'approche ASEI-PDSI *(Activity, Student, experiment, Improvisation-Plan, Do, See, Improve),* et aux méthodes interactives témoignent d'une volonté d'intégrer les innovations pédagogiques internationales tout en les contextualisant au contexte burkinabè. Cette dimension d'appropriation critique des innovations pédagogiques est essentielle : elle permet aux futurs professeurs des écoles catholiques de développer une posture professionnelle qui ne se réduit pas à l'application mécanique de méthodes prescrites mais qui intègre une capacité d'adaptation et de contextualisation.

4.2.3 – Les modules d'administration et de gestion : la dimension organisationnelle et institutionnelle du métier

La troisième catégorie de modules concerne l'administration et la gestion des écoles primaires. Ces modules (08 crédits, 96 heures), constituent une dimension essentielle de la professionnalisation. Ils abordent :

– La législation scolaire et la morale professionnelle,
– Le *management* des écoles,
– Les statistiques éducatives,
– Le droit de la fonction publique,
– La rédaction administrative,
– L'initiation aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC).

Le module de législation scolaire et de morale professionnelle (ECU-01, 24 heures +4 heures) joue un rôle central dans la socialisation professionnelle des futurs professeurs des écoles catholiques. Il vise à leur faire comprendre le cadre légal et réglementaire dans lequel s'inscrit leur action professionnelle, ainsi que les obligations déontologiques qui s'y attachent. L'étude de la loi d'orientation de

l'éducation (loi n°013- 2007), du décret portant organisation de l'enseignement primaire (décret 2008- 236), du statut de la fonction publique (loi 081- 2015) permet aux futurs professeurs des écoles catholiques de se situer dans l'architecture institutionnelle du système éducatif burkinabè et de comprendre leur position dans la hiérarchie administrative.

La dimension de morale professionnelle, inscrite dans ce même module, revêt une importance particulière dans le contexte de l'Éducation Catholique. Elle articule des exigences professionnelles générales (conscience professionnelle, neutralité scolaire, obligation de réserve) et des dimensions plus spécifiques à l'Éducation Catholique. Les thématiques abordées (le métier du professeur des écoles, la vocation, les rapports avec le milieu, la collaboration école-famille, la neutralité scolaire, les qualités morales à acquérir) structurent un idéal professionnel qui dépasse la simple maîtrise technique du métier pour intégrer une dimension éthique et relationnelle. Cette dimension morale de la profession enseignante renvoie aux travaux de Pachod (2007) sur l'identité professionnelle et la vocation religieuse dans l'Éducation Catholique. Pachod (2007) montre que l'identité professionnelle des enseignants catholiques articule une dimension professionnelle (compétences pédagogiques et didactiques) et une dimension vocationnelle (engagement au service d'un Projet Éducatif inspiré des valeurs chrétiennes). Les *curricula* de la formation initiale de l'IFPEC, en intégrant explicitement cette dimension vocationnelle dans le module de morale professionnelle, contribuent à construire une identité professionnelle spécifique qui distingue les enseignants des écoles catholiques de leurs collègues des écoles publiques.

Le module de *management* des écoles primaires (ECU-02, 24 heures) introduit une dimension gestionnaire dans la formation enseignante qui est relativement récente dans l'histoire de la profession. Traditionnellement, les enseignants étaient formés essentiellement à la dimension pédagogique de leur métier, la gestion administrative et financière étant considérée comme relevant de la responsabilité exclusive des directeurs d'école. L'intégration de ce module dans la formation initiale traduit une évolution du métier d'enseignant vers une plus grande polyvalence et une responsabilisation accrue dans la gestion collective de l'établissement. Les contenus abordés (style de *management*, *management* administratif, financier, matériel,

pédagogique, du personnel, de la vie scolaire) visent à développer chez les futurs professeurs des écoles catholiques une compréhension globale du fonctionnement d'une école et des différentes dimensions de sa gestion. Cette approche systémique de l'organisation scolaire rejoint les orientations de la gestion axée sur les résultats (GAR), approche managériale qui structure de plus en plus les politiques éducatives au Burkina Faso. La formation à l'élaboration de plans d'améliorations collectives (PAC) et de Plans d'Améliorations Individuelles (PAI) inscrit les futurs enseignants dans une logique d'amélioration continue qui structure le développement professionnel.

Le module d'initiation au TIC (ECU-04, 24 heures) représente une réponse aux évolutions technologiques qui transforment progressivement le métier d'enseignant. Centré sur la maîtrise des logiciels bureautiques (Word, Excel, PowerPoint) et sur la navigation internet, ce module vise à développer une « littératie numérique » de base chez les futurs professeurs des écoles catholiques. L'inclusion d'un volet sur les dangers de l'internet et l'évaluation critique de l'information témoignent d'une approche réflexive du numérique qui ne se réduit pas à une simple instrumentalisation, mais intègre une dimension éthique et critique.

4.3 – Les défis de l'insertion professionnelle et du plan de carrière des professeurs des écoles catholiques

À l'issue des deux (02) ans de formation initiale à l'IFPEC, les nouveaux professeurs des écoles catholiques sont remis à leurs diocèses respectifs pour emploi. Les affectations aux postes de travail sont donc du ressort des Directions Diocésaines de l'Éducation Catholique qui prennent en compte un certain nombre de critères sociaux et matrimoniaux pour favoriser au mieux l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Nous verrons dans l'analyse des données au chapitre VIII quelles sont les problématiques qui existent autour de ces affectations, concernant l'appréhension sur l'affectation en milieu rural, semi-rural et urbain, concernant la stratégie de communication des Directeurs diocésains et concernant les nécessités de service exprimées par les professeurs des écoles ou la hiérarchie. Ce qui est certain, c'est que

les professeurs des écoles catholiques abordent le terrain professionnel au Burkina Faso en ayant conscience que l'Éducation Catholique manque de moyens, mais exige des performances, et qu'il leur faut dérouler leur carrière dans « l'agir malgré tout » (Ouédraogo, 2019), qu'ils doivent se battre au quotidien avec la complexité des situations, pour interpréter, ajuster, adapter et transformer les activités et les programmes en vue de « mieux répondre aux contraintes inhérentes à l'action pédagogique concrète et ainsi rendre l'invivable un peu plus vivable » (Ouédraogo, 2019, pp.158-159). Ces notions d'interprétation, d'ajustement, d'adaptation et de transformation évoquées ici sont aux fondements de notre problématique qui questionne les manières de faire des professeurs des écoles catholiques dans leur confrontation avec le terrain professionnel ; comment celles-ci leur font emprunter des voies de professionnalisation, contribuent à leur engagement institutionnel et à la construction de leur identité professionnelle ? Il faut dire que l'environnement de travail et les exigences de performances émanant de l'Éducation Catholique constituent de véritables enjeux dans ces différents processus qu'ils mettent en place dès le début de l'insertion professionnelle.

C'est ici que commence, pour eux, ce que Ouédraogo (2019) qualifie de « paradoxe » dans l'attitude des professeurs des écoles du Burkina Faso au contact de la réalité du terrain. Au moment où l'on croirait qu'ils céderaient à la défaite dans la confrontation avec le terrain en argumentant le manque de moyens devant la quantité de travail qui nous rappelle le « travailler comme éléphant » (Ouédraogo, 2019), on se rend compte qu'ils obtiennent des résultats sur lesquels il est impossible de fermer les yeux. Comment expliquer cette performance permanente des professeurs des écoles catholiques révélée dans les excellents résultats des écoles catholiques du Burkina Faso ? Il y a ici, affirme Ouédraogo (2019) une part importante de la subjectivité de ces enseignants dans laquelle leur engagement se trouve étroitement lié à leur « sentiment identitaire » (p.159).

Le même auteur évoque l'apport ingénieux des professeurs des écoles catholiques grâce auquel les plus simples objets du quotidien qui se trouvent dans leur environnement de travail sont transformés en matériel servant à l'expérimentation et à la pratique comme nous l'avons vu plus haut pour nos deux gendarmes-enseignants qui en faisaient cas dans leur expérience d'encadrement d'apprenants d'une classe de

CMII. En somme, du fait d'être en permanence dans l'action et de gérer des situations complexes du quotidien, les professeurs des écoles catholiques sont amenés à « développer un registre de compétences et d'habiletés pour mieux leur faire face et tirer leur épingle du jeu » (Tardif et Lessard, 2004, p.359). Revenant à l'environnement de travail, nous découvrons les multiples enjeux qui jalonnent les différents processus qu'ils mettent en route :

– Il y a l'enjeu de l'exercice du métier en milieu rural. De nombreuses écoles catholiques rétrocédées à l'Éducation Catholique dans le cadre de la refondation de celle-ci se trouvent en milieu rural ; ce qui pose la problématique de leur accessibilité à tout point de vue dans un contexte de fort défi sécuritaire comme l'explique Ouédraogo (2011) : « même pour toucher son maigre salaire, l'enseignant doit entreprendre des voyages coûteux et risqués pour se rendre au chef-lieu de la Région ou à la capitale où se trouvent les services financiers et comptables. Ces déplacements constituent aussi des manques-à-gagner sur le temps de travail de l'enseignant et sur les opportunités d'apprentissages des élèves » (p.54). Jusqu'à la signature de la Convention du 13 juillet 2004 entre l'État burkinabè et l'Éducation Catholique, les données du Chapitre VII indiquent que les salaires des professeurs des écoles catholiques étaient non seulement peu consistants, mais irréguliers et ils étaient pratiquement payés en espèces, ce qui nécessitait un déplacement des uns et des autres à la Direction Diocésaine de l'Éducation Catholique. Il y a pour ces professeurs des écoles catholiques, exerçant en milieu rural, un isolement social, moral, affectif et professionnel qu'il est impossible de séparer de la démotivation de certains d'entre eux. De cette situation qui est commune aux professeurs des écoles du Privé comme du Public, nous nous rappelons certaines expériences de rencontre avec certains professeurs des écoles du public qui, en milieu de semaine, n'étaient toujours pas retournés à leur poste après être venus « toucher » leur salaire. A la lecture de ce qui précède, ne peut-on pas dire que ces professeurs des écoles rencontrés étaient tout simplement démotivés pour rejoindre leur poste de travail ? Et dans ce cas, comment peuvent-ils accroître leurs performances et répondre aux exigences de résultats ? Même si cela se passe dans le Public, il nous suffit de faire écho ici de la contre-performance scolaire surréaliste d'une école rurale du Burkina Faso en juin 2017 dans laquelle, sur un effectif de trente-neuf (39) candidat au Certificat d'Études Primaires et Élémentaires (CEPE), il y a eu 0 % d'admis

(Ouédraogo, 2019, citant *Le Faso.net* du 23 juin 2017). La combinaison du manque-à-gagner sur le temps de travail, sur les opportunités d'apprentissages des élèves, sur les salaires et sur la motivation des enseignants peut aboutir à ce type de résultats surréalistes en milieu rural et provoquer des abandons de poste. Parmi les professeurs des écoles catholiques qui, de leur poste en milieu rural, ont quitté l'Éducation Catholique pour l'intégration à la Fonction Publique quelques-uns ont été affectés à nouveau en milieu rural mais là, ils avaient un salaire plus consistant et une exigence de travail et de performances moins forte à l'image de ce qui se passe dans la majorité des écoles publiques. On pourrait bien se demander si cela est à leur honneur et si c'est un idéal à rechercher.

Pour en revenir à la problématique des salaires, il est opportun d'évoquer toutes les situations que traversent les enseignants du Public et du Privé. D'abord, ceux du Privé envient les salaires de ceux du Public, mais ceux du Public ne sont pas satisfaits des leurs. Dans les faits, tous les enseignants du premier degré du Burkina Faso estiment qu'ils ont des salaires de misère comme le résument ces propos d'une des leurs rapportés par Ouédraogo (2019) à l'issue d'un entretien : « L'enseignant burkinabè est mal rémunéré ; ce qui l'oblige à des pratiques déshonorantes. L'enseignant est qualifié de créancier le plus renommé. Il a au moins deux ou trois crédits dans différentes banques. Il se trouve à la fin du mois sans salaire et se livre alors à des avances sur salaire » (p.164). Les pratiques déshonorantes concernent notamment des prêts d'argent difficilement ou pas du tout remboursés et des vivres non payés. D'autres activités telles que le commerce, l'agriculture, l'élevage et les cours à domicile interférent avec les activités scolaires et lorsqu'elles sont pratiquées à outrance, elles sapent l'autorité et l'image de l'enseignant dans la cité et devant les apprenants.

– Il y a chez les professeurs des écoles catholiques un autre enjeu de l'exercice du métier qui concerne les contraintes administratives d'activités réalisées en dehors de la séance de classe et notamment le défi de la préparation des cours dont le cahier de préparation est la pièce justificative devant les encadreurs. Il y a également le défi de l'administration de deux (02) devoirs par jour et par élève qui comprend un important travail d'évaluation, de correction et de remédiation dans des classes où les effectifs dépassent largement le ratio d'un pour soixante (1/60) indiqué dans les

Conventions signées entre l'État et l'Éducation Catholique. A l'école, les professeurs des écoles catholiques doivent également pouvoir accueillir les parents d'élèves en développant des qualités de communicants et d'accompagnateurs. Ils sont sollicités pour de nombreuses autres activités comme les kermesses, les compétitions sportives, la vente des uniformes et les sorties d'école. En dehors de l'école, et du fait d'être intégrés à leurs communautés de vie, ils sont associés aux différentes activités de la cité où ils ne sont pas moins sollicités pour assurer du bénévolat, du secrétariat, de l'accompagnement dans divers groupes et Associations, et être présents aux différents événements sociaux comme les cérémonies de baptêmes, d'initiations, de mariages et de funérailles ainsi que Ouédraogo (2011) l'explicite dans ce propos : « En tant qu'éléments instruits, capables d'analyse et de synthèse, les enseignants sont souvent sollicités par l'Administration publique, les partis politiques ou les ONG pour expliquer, sensibiliser et convaincre les populations rurales sur le bien-fondé de certains choix politiques. Comme enseignants des zones rurales, ils sont très courtisés et sollicités pour les campagnes de sensibilisation, de prévention et de protection contre le VIH/SIDA. Il en va de même pour l'application de certaines mesures d'hygiène, en cas d'épidémie (Choléra, méningite, rougeole etc…) » (p.77). Le professeur des écoles catholiques est sollicité à temps et à contretemps ou mieux, il est « prisonnier du temps » (Ouédraogo, 2011, p.53) pour les activités formelles et non formelles, ce qui lui fait dire « qu'il ne compte plus ses heures » (Ouédraogo, 2019), là où la législation du Burkina Faso lui assigne précisément neuf-cent-soixante (960) heures de travail dans l'année. Il n'est pas impossible que tout cela engendre une charge mentale forte, aboutissant à un degré de stress et d'épuisement professionnel élevé. N'est-ce pas un terreau fertile pouvant provoquer des abandons de poste et des démissions (Ouédraogo, 2019) ?

À cette problématique des bas salaires et de la complexité des activités scolaires et extrascolaires à laquelle sont confrontés les professeurs des écoles catholiques sur le terrain s'ajoute celle de la limitation des grades dans la carrière professionnelle. L'Éducation nationale du Burkina Faso s'est réservé le droit de détenir, seule, le corps des Inspecteurs de l'enseignement du premier degré (Loi n°013/98/AN du 28 avril 1998), ce qui signifie que les professeurs des écoles du Privé ne peuvent pas prétendre à ce grade et devront donc se contenter des grades de Conseillers Pédagogiques (CP) et d'Instituteurs Principaux (IP).

De nombreux défis apparus dans la confrontation des professeurs des écoles catholiques avec le terrain ont eu raison de la fidélité de certains d'entre eux à l'Éducation Catholique. Nous avons évoqué en effet dans l'introduction, la défection d'un certain nombre d'entre eux de 2002 à 2017, soit environ 46,7 % de ceux qui ont été formés à l'IFPEC. Fort heureusement, le corps des professeurs des écoles catholiques est encore pourvu d'hommes et de femmes, laïcs et religieux qui vouent une fidélité institutionnelle à l'Éducation Catholique et qui permettent à celle-ci de poursuivre sa mission de service éducatif à la nation burkinabè. Ils font partie des acteurs pour lesquels le Projet Éducatif a élaboré et mandaté des structures pour que ce service soit assuré dans une collaboration transversale. En quoi accompagnent-elles les professeurs des écoles catholiques à relever les défis ci-dessus cités et analysés et à construire une identité professionnelle ?

V – Les structures actuelles de fonctionnement de l'Enseignement privé catholique

5.1 – Les structures nationales

Pour optimiser le fonctionnement de l'Éducation Catholique au Burkina Faso, le Projet Éducatif s'appuie sur une multitude de structures nationales, diocésaines et congréganistes auxquelles il donne des fonctions et des missions. Elles ne constituent pas une réplique automatique des structures éducatives de l'Éducation Nationale, mais plusieurs d'entre elles favorisent la collaboration et le partenariat entre les deux entités éducatives. Parmi celles dont le fonctionnement impacte l'orientation, l'identité et l'engagement des professeurs des écoles catholiques, on peut citer :

– La Commission Épiscopale pour l'Éducation Catholique (CEEC), constituée de trois (03) Évêques, garant Pastoral et Moral de l'Éducation Catholique au Burkina Faso qui élabore et actualise les Grandes Orientations et les finalités de l'Éducation Catholique au Burkina Faso en lien avec la Conférence des Évêques du Burkina Faso et du Niger. Cette Commission a été au-devant des pourparlers avec l'État burkinabè

concernant l'avenir des écoles et des enseignants catholiques dans les années 1960-1969 et concernant la refondation de l'Éducation Catholique dans les années 1990-2000 ;

– Le Secrétariat National de L'Éducation Catholique (SNEC), constitué aujourd'hui de quinze (15) membres, dont l'une des attributions qui concerne cette recherche est d'organiser et d'animer les plans de formation continue pour les enseignants et les cadres de l'Éducation Catholique, en lien avec les Directions Diocésaines. Le Secrétaire National de l'Éducation Catholique a pour mission de coordonner et de promouvoir la politique de l'Éducation Catholique à travers l'ensemble des services du SNEC, et d'en rendre compte à la CEEC et au Conseil National de l'Éducation Catholique (CNEC). Il représente le CNEC aux rencontres officielles et notamment à celles des ministères en charge de l'Education Nationale, de l'Enseignement Technique et Professionnel et de l'Enseignement Supérieur. Les trois (03) Secrétaires Nationaux qu'a connus l'Éducation Catholique depuis sa refondation des années 2000 ont tous été successivement impliqués dans les pourparlers concernant l'établissement de Conventions entre l'Église et l'État du Burkina Faso notamment pour faire face à la problématique des désertions des enseignants catholiques vers le Public. Le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique porte un intérêt particulier aux Associations Nationales, partenaires des différents Organes Nationaux de l'Éducation Catholique

5.2 – Les structures diocésaines

Le Projet Éducatif permet également à l'Éducation Catholique de s'appuyer sur des services déconcentrés au niveau de chaque Diocèse du Burkina Faso.

– Le Conseil Diocésain de l'Éducation Catholique est le répondant diocésain du Conseil National de l'Éducation Catholique qui comprend des « membres de droit » et des « membres délégués (*Cf.* PE, Articles 54-55).

– La Direction Diocésaine de l'Éducation Catholique est l'organe exécutif diocésain du Conseil National de l'Éducation Catholique.

Dans la communauté éducative diocésaine, la capacité du professeur des écoles catholiques à collaborer avec les différentes Associations diocésaines est fondamentale. Une carrière d'enseignant bien accompagnée par ces différentes Associations n'est-elle pas humainement épanouissante et professionnellement dynamique ? Parmi les Associations les plus importantes, il y a :

– L'Association Diocésaine des Parents d'Élèves Catholiques (ADPEC) ;
– L'Association Diocésaine des Mères Éducatives Catholiques (ADMEC).

Ces Associations sont présentes à presque tous les niveaux d'éducation de l'Éducation Catholique. Leurs chartes sont essentiellement axées sur les dynamiques de collaboration et de partenariat dans leurs communautés éducatives respectives. Ces structures ne traduisent-elles pas l'offre de professionnalisation que l'Éducation Catholique proposent à ces enseignants ? Comment ceux-ci s'appuient-ils alors sur elles dans les différents processus d'engagement et d'identité professionnelle de leur parcours professionnel ?

La confrontation du chercheur avec l'objet de sa recherche a commencé depuis le jour où j'ai été désigné comme représentant de la Fraternité Sacerdotale de mon diocèse pour siéger au Conseil Diocésain de l'Éducation Catholique en 1997. Depuis cette période, ma participation aux différents échanges concernant la refondation de l'Éducation Catholique au Burkina Faso et notamment la gestion des professeurs des écoles catholiques a toujours suscité en moi un questionnement : Quel diplôme initial est-il pertinent d'exiger des candidats à la fonction de professeur des écoles catholiques ? Quel contenu de formation constituerait le meilleur socle dans la confrontation des professeurs des écoles catholiques avec le terrain professionnel ? Quel type de gestion institutionnelle et professionnelle constituerait le meilleur accompagnement des professeurs des écoles catholiques dans les processus d'engagement et d'identité professionnelle ? Autant de questions qui ont jalonné notre parcours de représentant de la Fraternité sacerdotale de 1997 à 2000, puis de Directeur Diocésain de l'Éducation Catholique de 2000 à 2003 et 2008 à 2012 ; et enfin de chercheur dans ce projet doctoral sur les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso de 2017 à 2025.

Abordons maintenant ces différents niveaux et types d'éducation de l'Éducation Catholique du Burkina Faso.

VI – Les niveaux et types d'éducation de l'Éducation Catholique en chiffre

6.1 - Le préscolaire dans l'Éducation Catholique

L'éducation préscolaire dans l'Éducation Catholique au Burkina Faso est encore à ses débuts avec un total de 89 établissements ouverts pour la plupart par des Congrégations, pour un total de 12181 élèves encadrés par 292 enseignants. C'est dans les grandes villes du pays qu'elle s'est le plus développée. La ville de Ouagadougou abrite à elle seule le plus grand nombre de structures éducatives du préscolaire catholique avec 30,41 % du nombre de classes ouvertes et 39,39 % des effectifs d'inscrits dans les 15 diocèses du pays en 2025 comme on l'observe dans ce tableau :

Tableau 7 : Présentation du préscolaire catholique au Burkina Faso

N°	Diocèses	Diocésain	Congréganiste	Paracatholique	Conf. épisc.	Total
1	BANFORA	04	01	00	00	05
2	BOBO-DIOULASSO	01	06	00	00	07
3	DEDOUGOU	00	03	00	00	03
4	DIEBOUGOU	00	02	00	00	02
5	DORI	03	00	00	00	03
6	FADA N'GOURMA	01	06	00	00	07
7	GAOUA	00	00	00	00	00
8	KAYA	07	01	00	00	08
9	KOUDOUGOU	00	07	00	00	07

10	KOUPELA	06	02	00	00	08
11	MANGA	03	00	00	00	03
12	NOUNA	00	02	00	00	02
13	OUAHIGOUYA	01	02	00	00	03
14	OUAGADOUGOU	01	26	00	00	27
15	TENKODOGO	03	01	00	00	04
	TOTAL	**30**	**59**	**00**	**00**	**89**

Sources : Secrétariat National de l'Éducation Catholique (juin 2025).

Ce tableau montre une proportion importante (66,30 %) de structures d'accueil de l'enfance ouvertes et gérées par des Congrégations par rapport à la proportion des 33,70 % de celles qui sont créées et gérées par des diocèses.

6.2 - Le Primaire dans l'Éducation Catholique

Comme pour le Préscolaire, le Primaire dans l'Éducation Catholique s'est fortement développé dans les grandes villes du Burkina Faso avec une forte concentration dans la ville de Ouagadougou. Cette ville abrite à elle seule 47 établissements primaires sur un total de 202 établissements répartis dans les 15 diocèses du Burkina Faso comme suit : 139 écoles diocésaines, 61 congréganistes, 01 para catholique et 01 de la Conférence épiscopale.

L'Éducation Catholique du Burkina Faso compte 56578 apprenants au Primaire, encadrés par 1300 professeurs des écoles catholiques. S'il est vrai que le diocèse de Koupéla a vu naître la première école du Burkina Faso, on voit qu'il se classe aujourd'hui à la 8è place sur la liste des 15 diocèses, en nombre d'établissements primaires, comme on peut l'observer dans le tableau suivant :

Tableau 8 : État et répartition des écoles primaires catholiques du Burkina Faso

N°	Diocèses	Diocésain	Congréganiste	Paracatholique	Conf. épisc.	Total
1	BANFORA	07	02	00	00	09
2	BOBO-DIOULASSO	10	09	00	00	19
3	DEDOUGOU	10	06	00	00	16
4	DIEBOUGOU	07	00	00	00	07
5	DORI	04	00	00	00	04
6	FADA N'GOURMA	10	02	00	00	12
7	GAOUA	05	00	00	00	05
8	KAYA	21	01	00	00	22
9	KOUDOUGOU	15	05	01	00	21
10	KOUPELA	06	01	00	00	07
11	MANGA	07	00	00	00	07
12	NOUNA	05	01	00	00	06
13	OUAHIGOUYA	11	02	00	00	13
14	OUAGADOUGOU	14	32	00	01	47
15	TENKODOGO	07	00	00	00	07
	TOTAL	**139**	**61**	**01**	**01**	**202**

Sources : Secrétariat National de l'Éducation Catholique (juin 2025).

Dans ce tableau, on voit la forte concentration d'écoles primaires catholiques dans les grandes villes, et la ville de Ouagadougou en compte jusqu'à 47, soit 23,26 % de l'ensemble des écoles primaires. On remarque que c'est également dans la ville de Ouagadougou qu'on retrouve le plus grand nombre d'établissements primaires congréganistes, soit 52,45 % de l'ensemble des établissements primaires congréganistes dans le pays. Les professeurs des écoles religieux et religieuses

rencontrés lors de nos entretiens de recherche travaillent dans la plupart de ces établissements primaires catholiques congréganistes.

6.3 – Le post Primaire et le Secondaire dans l'Éducation Catholique

En 2025, l'Éducation Catholique compte 164 établissements post Primaires et Secondaires avec, à nouveau, une très forte concentration dans des diocèses comme celui de Ouagadougou. Ce diocèse abrite en effet, à lui seul, trente-quatre (34) établissements, soit 20,73 % de ces niveaux d'éducation, pendant que Koudougou en abrite vingt-huit (28), soit 17,07 % et Bobo-Dioulasso en abrite douze (12), soit 7,31 %. Au total, ce sont 59066 élèves qui sont accueillis dans les établissements post primaires et secondaires de l'Éducation Catholique au Burkina Faso et ils sont encadrés par 2783 professeurs.

Tableau 9 : Répartition des établissements post-primaires et secondaires catholiques du Burkina Faso

N°	Diocèses	Diocésain	Congréganiste	Paracatholique	Conf. épisc.	Total
1	BANFORA	06	04	00	00	10
2	BOBO-DIOULASSO	07	05	00	00	12
3	DEDOUGOU	06	05	00	00	11
4	DIEBOUGOU	05	00	00	00	05
5	DORI	03	00	00	00	03
6	FADA N'GOURMA	11	00	00	00	11
7	GAOUA	00	01	00	00	01
8	KAYA	13	00	00	00	13
9	KOUDOUGOU	11	08	09	00	28

10	KOUPELA	08	01	00	00	09
11	MANGA	03	01	00	00	04
12	NOUNA	04	01	00	00	05
13	OUAHIGOUYA	05	06	00	00	11
14	OUAGADOUGOU	08	26	00	00	34
15	TENKODOGO	06	01	00	00	07
	TOTAL	**96**	**59**	**09**	**00**	**164**

Sources : Secrétariat National de l'Éducation Catholique (juin 2025).

À ces établissements post primaires et secondaires s'ajoutent les établissements d'enseignements techniques qui comptent 2042 élèves et 185 professeurs.

6.4 – Le Supérieur dans l'Éducation Catholique

L'Éducation Catholique contribue fortement à l'enseignement supérieur, à la recherche scientifique et l'innovation au Burkina Faso. Cette contribution s'effectue à travers 9 établissements d'enseignement supérieur dont 2 sont diocésains, 5 congréganistes et 2 sous la tutelle de la Conférence Épiscopale du Burkina-Niger. Le tableau et le graphique suivant en donne un aperçu dans les 15 diocèses du Burkina Faso :

Tableau 10 : Répartition des établissements supérieurs catholiques du Burkina Faso

N°	Diocèses	Diocésain	Congréganiste	Conf. épisc.	Total
1	BANFORA	00	00	00	00
2	BOBO-DIOULASSO	00	00	01	01
3	DEDOUGOU	00	00	00	00
4	DIEBOUGOU	01	00	00	01
5	DORI	00	00	00	00
6	FADA N'GOURMA	00	00	00	00
7	GAOUA	00	00	00	00
8	KAYA	01	00	00	01
9	KOUDOUGOU	00	00	00	00
10	00	00	00	00	00
11	MANGA	00	00	00	00
12	NOUNA	00	00	00	00
13	OUAHIGOUYA	00	00	00	O0
14	OUAGADOUGOU	00	05	01	06
15	TENKODOGO	00	00	00	00
	TOTAL	**02**	**05**	**02**	**09**

Sources : Secrétariat National de l'Éducation Catholique (juin 2025).

Concernant les établissements supérieurs, c'est de nouveau la ville de Ouagadougou qui en est la plus pourvue et ils sont pour la plupart créés et gérés par des Congrégations comme on le voit dans le tableau et son graphique ci-dessus. A ces établissements supérieurs de formation, il faut désormais ajouter l'Institut de Formation des Professeurs des Écoles Catholiques (IFPEC) anciennement dénommé Centre de Formation Pédagogique et Pastoral (CFPP) crée par la Conférence

Épiscopale du Burkina Faso-Niger et qui traduit, dans les faits, l'un des aspects de l'offre de professionnalisation de l'Éducation Catholique à ses enseignants.

6.5 – L'Éducation bilingue et inclusive

L'Éducation Catholique s'est impliquée dans l'éducation bilingue et inclusive, puisqu'elle compte des établissements dédiés à l'accompagnement d'apprenants en situation de handicap et d'apprenants auxquels les apprentissages sont dispensés en deux langues dont l'une est la langue maternelle de l'apprenant. L'Éducation Catholique compte ainsi 7 écoles bilingues et 6 écoles inclusives. Un programme de formation spécifique est dispensé à quelques professeurs des écoles catholiques détachés dans leurs diocèses pour l'encadrement d'enfants en situation de handicap et pour l'éducation bilingue.

Que représentent ces niveaux d'études de l'Éducation Catholique dans le système éducatif burkinabè ? Quelle est l'efficacité de cette organisation qui semble bien structurée et autour de laquelle gravite une multitude de communautés éducatives ? Quelle est la dynamique qui sous-tend l'engagement et la fidélité des enseignants qui y font carrière ? En termes de résultats, nous avons vu que la part d'engagement de l'Éducation Catholique dans la série de Conventions signées en 2004, 2009, 2014 et renouvelées par tacite reconduction est « d'atteindre un taux de promotion égal au moins à 95 % par an et un taux d'achèvement égal au moins à 90 % par an ». Voyons dans ce tableau 11 ce qu'il en est sur les trois dernières années où les taux de succès aux examens du Primaire, du post Primaire et du Secondaire se présentent comme suit :

Tableau 11 : Résultats comparatifs des trois dernières sessions du CEP-BEPC-BAC dans le Public et dans l'Éducation Catholique

	CEP	**BEPC**	**BAC**
2022	2022	2022	2022
Examen	CEP	BEPC	BAC
Taux national	63,1 %	41,3 %	41,1 %
Taux Éducation Catholique	90,0 %	87,7 %	83,4 %
2023	2023	2023	2023
Taux national	71,2 %	38,2 %	39,2 %
Taux Éducation Catholique	94,6 %	85,9 %	79,2 %
2024	2024	2024	2024
Taux national	82,1 %	47,19 %	52,61 %
Taux Éducation Catholique	**97,6 %**	**88,96 %**	**86,74 %**

Sources : Secrétariat National de l'Éducation Catholique (juin 2025).

6.6 - Les établissements catholiques fermés pour raison d'insécurité

Dans la présentation physique du Burkina Faso, nous avons évoqué le phénomène du terrorisme dont la conséquence sur le système éducatif burkinabè a été désastreuse dans la mesure où il a entraîné la fermeture d'une multitude d'établissements et le déplacement massif de populations parmi lesquelles on compte des apprenants et futurs apprenants, ainsi que des enseignants. Dans les faits, l'Éducation Catholique a enregistré l'assassinat d'un enseignant et l'enlèvement d'un autre dans l'Est du pays. En juin 2025, elle a fait le point de ses établissements fermés en raison de ce terrorisme et cela donne la situation suivante :

– Quatre (04) Centres d'éducation Préscolaire fermés dont deux (02) congréganistes et deux (02) diocésains ;
– Dix-sept (17) Ecoles primaires fermées, toutes diocésaines ;
– Neuf (09) Etablissements post Primaires et Secondaires fermés, tous diocésains.

La reconquête du territoire redonne à tous ces établissements l'espoir de rouvrir dans un futur proche.

Conclusion partielle

La dimension historique de notre thème de recherche a été abordée dans ce chapitre II et elle a éclairé les dynamiques de l'évolution de l'Éducation Catholique au Burkina Faso, partenaire clé de l'État burkinabè dans l'ancrage de son système éducatif, et les dynamiques de transformation du corps des professeurs des écoles catholiques. Dans les faits, l'Éducation Catholique est, d'un point de vue historique, la première Institution éducative à avoir implanté les toutes premières écoles, dénommées « écoles de la mission » au Burkina Faso, ex Haute-Volta, dans un contexte colonial où une concurrence entre Église et État s'installe très vite. La collaboration, en dent de scie, qui en a résulté a été à l'image des crises et des tensions qui ont éclaté autour de la gestion financière des écoles catholiques et de leurs ressources humaines. Figurant en bonne place parmi ces ressources humaines catholiques, le corps des enseignants catholiques a connu une évolution progressive, passant de « moniteurs indigènes » non formés et suppléants des « pères blancs » pour mener des activités rudimentaires auprès des apprenants dans les années 1900, à « professeurs des écoles catholiques » de nos jours, formés et exerçant leur profession comme des « praticiens réflexifs » (Argyris et Schön, 1989), capables de développer un regard sur leurs pratiques pour s'adapter plus rapidement à des contextes de travail qui changent, en passant par les « instituteurs catholiques » des années 1947, formés à l'école des « maîtres catholiques » de Toussiana dont le rayonnement a dépassé les frontières du Burkina Faso. L'exacerbation de la crise financière et des tensions autour de la gestion des écoles et des maîtres catholiques a abouti, en 1969, à la décision inédite de l'Épiscopat voltaïque de les céder tous à

l'État de Haute-Volta qui, dès lors, les a intégrés dans son système éducatif. Ce n'est qu'au bout d'une trentaine d'année que des réflexions sur la refondation de l'Éducation Catholique (Compaoré, 1995) amorcent la re-création d'un corps d'enseignants catholiques dont les dynamiques de formation et d'exercice du métier sur le terrain nous font élaborer des hypothèses sur les dimensions de leur professionnalisation, de leur engagement et de leur identité professionnelle. Ne peut-on pas dire en effet que dans la confrontation avec le terrain, les manières de faire des professeurs des écoles catholiques placent les uns et les autres sur des voies de professionnalisation tel que l'énonce Wittorski (2007) ? Ne peut-on pas dire qu'en se faisant une philosophie de « l'agir malgré tout » (Ouédraogo, 2019) dans un contexte de travail où ils manquent de tout, tout en réalisant quand même des performances et des résultats soutenus, les professeurs des écoles catholiques manifestent leur engagement professionnel et se construisent une identité professionnelle spécifique ?

Conclusion de la première partie

Ces deux premiers chapitres comptant pour la première partie de notre recherche ont comme « planté le décor » de celle-ci en situant le contexte global dans lequel elle s'est déroulée. En choisissant de nous concentrer sur le Burkina Faso, nous nous démarquons de l'étude comparative sur les facteurs de choix de carrière d'enseignant au Burkina Faso et en France, réalisée au cours du Master II, ne voulant plus nous disperser dans la comparaison de deux systèmes éducatifs dont les poids sont disproportionnés. L'école n'a que cent-vingt-cinq (125) ans d'existence au Burkina Faso et elle y a été implantée pour la première fois en 1900 par l'Éducation Catholique qui a créé par la même occasion le premier corps de « maîtres indigènes », précurseurs des professeurs des écoles catholiques d'aujourd'hui. Les défis éducatifs sont si immenses au Burkina Faso qu'en 2024 l'État y consacrait 16,17 % de son budget global annuel et environ 4,22 % du PIB du pays. La prise en compte d'une population jeune importante dans un système éducatif relève de défis immenses et l'État burkinabè s'emploie à les relever en actionnant différents leviers à sa portée. L'État n'hésite pas à faire appel à ses Partenaires Techniques et Financiers (PTF) et à ceux de l'Éducation parmi lesquels l'Éducation Catholique

joue un rôle majeur avec ses quelques 202 écoles et son millier de professeurs des écoles dont les performances rehaussent, chaque année, les pourcentages de réussite aux examens aux niveaux provincial, régional et national. Malgré l'instabilité politique dans le pays depuis son accession à l'Indépendance en 1960, il s'en est trouvé des régimes sous la vision desquels le système éducatif burkinabè a enregistré des performances dans le sens des Objectifs pour le Développement Durable (ODD) et même si beaucoup reste à faire, l'élan de refondation de la Nation burkinabè dans lequel les actuelles Autorités du pays engagent les professeurs des écoles du Public et du Privé augure de lendemains meilleurs en matière d'éducation. Mais les professeurs des écoles et en particulier les professeurs des écoles catholiques vers lesquels s'oriente cette recherche sauront-ils être à la hauteur de tels défis ? Comment pourront-ils s'engager et poursuivre le processus de construction d'une identité professionnelle initiée dès les premières années de carrière ? Les chapitres qui suivent tenteront d'éclairer les fondements théoriques de cette recherche autour des notions de professionnalisation, d'identité professionnelle et d'engagement.

DEUXIÈME PARTIE

CADRE THÉORIQUE

Introduction à la deuxième partie

Cette recherche sur la professionnalisation des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso et sur les fondements de celle-ci dans les processus de construction de l'identité professionnelle et de l'engagement, passe immanquablement par un cadrage théorique. Il est important de rendre compte des recherches qui ont éclairé les débats scientifiques autour de ces trois notions essentielles (professionnalisation, identité professionnelle et engagement). Cette deuxième partie comprendra deux (02) chapitres : le chapitre III sera développé autour de la notion de professionnalisation et des notions dérivées (professionnalité, professionnalisme), avec une mise en rapport systématique à l'objet de cette recherche. Quelles sont les logiques sur lesquelles s'appuient les façons de faire des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso, et qui les mènent vers des voies de professionnalisation ? Le chapitre IV comprendra les apports théoriques sur les notions d'identité professionnelle enseignante et d'engagement pour mieux cerner les processus de construction par lesquels passent les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso dans la confrontation avec le terrain professionnel.

CHAPITRE III : LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS.

Introduction

L'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui rend incontournable la question de la professionnalisation (Champy-Remoussenard, 2008) et de son besoin crucial dans le système éducatif de chaque pays. En matière d'éducation, de formation et de travail, la professionnalisation concentre l'attention sur les dynamiques qui animent l'ensemble des dispositifs, des outils et des stratégies proposés par les institutions éducatives aux enseignants et aux futurs enseignants pour que leurs façons de faire participent non seulement à leur développement professionnel, à l'acquisition par les élèves de compétences et de valeurs universelles, mais aussi au rayonnement des projets éducatifs de ces institutions (Wittorski, 2007, p. 11, MENAPLN, 2021). Parmi les cinq (05) principes qui opérationnalisent la vision du Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB) du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN) du Burkina Faso, la professionnalisation est en deuxième position et elle est conçue comme un processus dans lequel les ressources humaines de tous les niveaux d'éducation se qualifient en vue d'accroître l'efficacité externe de son système éducatif et d'être à la hauteur des emplois d'aujourd'hui et de demain au Burkina Faso (MENAPLN, 2021).

Au regard du parcours historique du corps des professeurs des écoles catholiques au Burkina Faso abordé au Chapitre 2 de ce travail, il faut relever que cette professionnalisation n'était ni inhérente, ni consubstantielle (Périsset, 2015) aux exercices auxquels s'adonnaient les « moniteurs indigènes ». Dans les années 1900 en effet, rappelons que les précurseurs des « professeurs des écoles catholiques » d'aujourd'hui, ne constituaient qu'un personnel d'appui dans l'exécution des activités scolaires des « écoles de la mission » : donner des leçons de lecture, de calcul, apprendre l'alphabet et les phrases usuelles en français (Compaoré 1995). Il n'était pas question pour eux d'une quelconque formation en vue de faire d'eux des

« penseurs autonomes et indépendants » (Périsset, 2015, p. 21) comme on le conçoit aujourd'hui des professeurs des écoles catholiques. A l'échelle internationale, c'est dans les années 1970 qu'apparaît la notion de « professionnalisation », au moment où les contrôles hiérarchiques sur la conformité de la pratique enseignante vis-à-vis des programmes et des méthodes font place aux aspirations des enseignants à plus d'autonomie, d'efficacité, de responsabilité et d'expertise (Périsset, 2015 ; Wittorski, 2007). Cependant, y a-t-il une uniformité dans le monde de la recherche sur les façons d'évaluer la profession et la professionnalisation des acteurs sur le terrain ? Qu'en est-il de la vision anglo-saxonne et de la vision francophone à propos de ces deux notions ? Quels éclairages pertinents apportent-elles pour notre recherche ?

I – Le concept de Professionnalisation

1.1 - La conception anglo-saxonne de la professionnalisation : la profession « idéal-type »

La sociologie anglo-saxonne des professions s'est développée en trois périodes, correspondant à trois approches majeures :

– «la première période, de la fin du 19e siècle au milieu des années 1960 peut être considérée comme celle du fonctionnalisme (…) ;

– la deuxième période, qui commence à la fin des années 1960, peut être considérée comme celle de la critique de la diversité ;

– la troisième période met l'accent sur une approche historique et sur la nature du savoir des professionnels » (Peiser (1991), cité par Wittorski, 2007, p. 71).

L'approche fonctionnaliste, développée de la fin du 19ème jusqu'au milieu des années 1960, définit la profession par ce qu'elle n'est pas. Pour Carr-Saunders (1928) en effet, la profession n'est ni une « occupation », ni un « emploi de salarié ordinaire ». Selon cette thèse, les professions « sont des activités de service organisées sous la forme d'associations professionnelles volontaires et reconnues légalement, réclamant

une formation longue et spécialisée, nécessitant une autorisation d'exercer, sur la base d'un diplôme » (Wittorski, 2007, p. 71). Cette définition rejoint celle de Paradeise (2003) pour lequel, en matière de profession, « la qualité du service rendu exige un contrôle scientifique de la formation et un contrôle éthique de la pratique » que seul le collectif de pairs peut garantir (Paradeise, 2003, p. 26). De ces deux définitions apparaissent des aspects importants qui caractérisent les professions :

– leur organisation sous forme d'association dont l'autonomie de fonctionnement est approuvée légalement par l'État et qui regroupe des acteurs soumis à une longue formation pour non seulement obtenir un diplôme, mais aussi une autorisation d'exercer sur le terrain. Parsons (1950) prolonge cette vision fonctionnaliste et relève trois particularités des professions : la rationalité qui guide les professionnels dans leur activité, l'universalisme qui révèle que ces professions utilisent des critères universels et la spécificité fonctionnelle qui montre que ceux qui les exercent sont des spécialistes des fonctions essentielles de la société (Wittorski, 2007, p. 72). L'une des grandes particularités de cette vision est de faire des professions des organisations entièrement autonomes à l'égard de l'État et de la dimension politique. Elle considère que les professions sont « des organisations autonomes autant du monde des affaires (business) et de l'administration *(government)* que des emplois ordinaires (occupations) » (Wittorski, 2007, p. 72). Elles sont donc perçues sous le modèle libéral et leurs membres possèdent une base de connaissances, satisfont l'intérêt général, exercent suivant un code éthique et sont rétribués (Wittorski, 2007, p. 73). Cette vision des professions qui s'est particulièrement développée autour des professions de la santé, a été critiquée sur plusieurs fronts. En matière d'autonomie vis-à-vis de l'État par exemple, les critiques ont démontré que celle-ci est relative, puisque le code de déontologie qui constitue l'une des quatre dimensions des professions dans cette vision est toujours un « instrument politique » (Wittorski, 2007, 73) aux mains d'un État et aucune profession exercée sur le territoire national ne peut s'en exempter. Dans le même exemple concernant les professions de la santé, la critique formulée à cette vision fonctionnaliste par Freidson (1985), a pointé du doigt le fait que la rationalité des savoirs relevée plus haut comme la première particularité des professions n'est pas en réalité primordiale dans les pratiques quotidiennes des professionnels. Pour lui, l'aspect le plus déterminant dans le

processus de la professionnalisation, ce n'est pas le savoir acquis en formation, mais bien plus les apprentissages réalisés sur le terrain de l'expérience.

Nous retenons un point important de cette vision fonctionnaliste pour éclairer nos travaux. Il concerne la transformation qui s'opère quand une activité de service concret à la société ne constitue plus une « occupation » ou un « emploi » d'un acteur ordinaire, mais devient une activité experte dont l'exercice par l'acteur suit un code éthique et déontologique et nécessite l'acquisition de savoirs scientifiques et techniques au travers d'une formation organisée et relativement longue (Wittorski, 2007, p. 72). C'est un coup de projecteur sur la transformation historique qui s'est opérée dans l'Éducation Catholique du Burkina Faso puisque les « moniteurs indigènes » des écoles de la mission d'hier (1902) sont devenus plus tard des « instituteurs catholiques » (1943) et enfin des « Professeurs des écoles catholiques » aujourd'hui (2022). Autrement dit, de 1902 à 1942, les « moniteurs indigènes », en l'absence de toute formation qualifiante, ont été promus à une « occupation », et celle-ci ne passera à l'étape de métier ou de profession qu'au moment de la création de l'école des instituteurs catholiques de Toussiana pour remplacer l'école normale provisoire de l'Administration coloniale, de la même manière qu'en Angleterre, « des occupations telles qu'infirmière, vétérinaire, seront reconnues au terme d'un long parcours passant notamment par la mise en place d'écoles spécifiques et la création d'associations professionnelles » (Wittorski, 2007, p. 73). Alors que les « moniteurs indigènes » sont choisis parmi les fidèles les plus engagés pour épauler les « Pères Blancs » dans des activités d'apprentissage de base, les « instituteurs catholiques », puis les « professeurs des écoles catholiques » sont recrutés et longuement formés à Toussiana puis au Centre de Formation Pédagogique et Pastoral (IFPEC). Aujourd'hui, les professeurs des écoles catholiques acquièrent à l'IFPEC des savoirs et des techniques d'enseignement sanctionnés par un diplôme (Certificat d'Aptitude Professionnelle) pour exercer en responsabilité et en autonomie des activités pédagogiques de classe comme le souligne ce témoignage d'un ancien instituteur catholique recueilli par Compaoré, (1995) : « le gouvernement voulait exiger que les enseignants de l'Enseignement Privé puissent avoir une autorisation officielle d'enseigner. Il fallait (…) des diplômes qui fassent état de leur savoir » (Compaoré, 1995, p. 58)

L'approche fonctionnaliste des professions a été non seulement critiquée, mais elle a été aussi controversée par l'approche interactionniste des professions, portée par Hugues (1996) et qui ouvre sur la deuxième période de développement de la sociologie des professions chez les anglo-saxons. Selon l'approche interactionniste, au lieu de se contenter de dire qu'une profession n'est pas une occupation, « il vaut mieux comprendre dans quelles circonstances les membres d'une occupation tentent de la transformer en profession » (Wittorski, 2007, P.74). Cette approche considère les professions du point de vue des acteurs collectifs et non pas du point de vue des structures (Parson, 1950) et la transformation de l'occupation en profession résulte des expériences vécues par ces acteurs dans l'histoire, la socialisation, les carrières et le travail concret sur le terrain avec, à la clé, deux propriétés essentielles : « une licence individuelle (permission spéciale de poursuivre une activité) et un mandat légal, moral et intellectuel (la charge de dire ce qui est juste et utile) » (Paradeise, 2003, p. 27). Hugues (1996) révèle dans l'exemple pris sur les infirmières anglaises toutes les stratégies qu'un groupe peut déployer pour se coaliser et défendre son territoire, ce qui n'empêche pas qu'en son sein il y ait des groupuscules que Bucher et Strauss (cités par Dubar et Tripier, 1998) qualifient de « segments professionnels » et qui, en raison de conflits d'intérêts y font émerger des tensions internes. Pris individuellement, chaque membre de ce groupe construit sa trajectoire professionnelle personnelle et cette idée sera reprise dans les travaux francophones en matière de professionnalisation et notamment par Dubar (1991). En somme, cette approche interactionniste permet de comprendre les professions sous le prisme de la collectivité et de l'individualité des acteurs et cela est bien formalisé par Wittorski (2007) dans les quatre idées majeures suivantes :

– la tendance à l'auto-organisation pour se protéger, protéger leur territoire et se protéger de la concurrence ;

– la continuité du processus de biographisation[30] ;

– l'impact de l'interdépendance des trajectoires biographiques et des interactions sur la dynamique de groupe ;

[30] Selon Wittorski (2007), le processus de biographisation désigne le processus par lequel le sujet met en récit son parcours pour en dégager une cohérence identitaire et professionnelle. L'articulation réflexive entre expériences vécues, savoirs constitués et projection de soi contribue ainsi à la construction d'une identité professionnelle singulière.

– la recherche d'une reconnaissance par les partenaires et d'une protection légale.

Ces quatre (04) idées qui résument l'approche interactionniste des professions interrogent l'historique de la constitution du groupe des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso. Compaoré (1995) révèle que dans le contexte de l'ouverture des écoles de la mission, les « moniteurs indigènes », puis les « instituteurs catholiques » prennent très vite conscience qu'ils constituent un groupe. Leur choix par les « Pères Blancs » ou leur recrutement pour l'éducation des élèves dans les écoles catholiques indiquent des parcours d'hommes provenant du même environnement puisque engagés, pour la plupart, dans leurs communautés chrétiennes de base d'origine. L'un des phénomènes marquants dans la consolidation de ce groupe est la présence d'anciens séminaristes qui, à défaut d'avoir terminé leur parcours pour devenir des prêtres, se sont mis au service de l'Éducation Catholique comme « fidèles laïcs engagés », ainsi que le précise ce témoignage recueilli par Compaoré (1995) : « Au départ, nous étions neuf (09) (anciens séminaristes). Nous avons dû ingurgiter les cours de William Ponty qui était une école normale publique, en un temps très court. On nous a imposé le programme de quatre années à assimiler en une seule année. C'était dur, même très dur. En français, nous n'avions pas de difficultés mais en mathématiques, en chimie et en algèbre, il a fallu combler les insuffisances de la formation reçue au séminaire » (p.58).

Ces anciens séminaristes reconvertis en instituteurs catholiques, ayant emprunté au départ le même parcours scolaire, dans le même environnement (petit séminaire), soumis ensuite à la même formation initiale (école normale publique, école des instituteurs catholiques de Toussiana) et déployés dans les écoles primaires catholiques, évoluent dans la conscience de constituer un groupe qui se distingue des enseignants du public, et qui se coalisent progressivement pour défendre leurs intérêts vis-à-vis de l'Administration coloniale, puis vis-à-vis de l'État voltaïque. L'unité de ce corps dans la réclamation du versement des salaires est l'un des éléments qui entraine la crise entre l'Église et l'État de Haute Volta, et qui aboutit à la cession, par les évêques, de toutes les écoles catholiques à l'État Voltaïque en 1969 (Compaoré, 1995).

L'approche interactionniste des professions conçoit également la vie professionnelle comme un processus biographique qui construit les identités tout au long du

déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite (Wittorski, 2007). Cette idée est au cœur de notre recherche qui interroge le processus de construction de l'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso et c'est au chapitre IV que cette thématique est développée.

La confrontation entre les deux approches, fonctionnaliste et interactionniste, prendra fin avec l'apparition de nouvelles théories des professions (troisième période de développement de la sociologie des professions) dont la figure éminente est Max Weber (1960). Dans ses travaux, cet auteur ne donne la qualité de « professions » qu'à celles « qui sont parvenues à monopoliser un segment du marché du travail, à faire reconnaître leur compétence juridique et à légitimer leurs privilèges sociaux, produisant un système de justification qui s'appelle le professionnalisme » (Wittorski, 2007, p. 75). Les mécanismes économiques de contrôle des marchés constituent ici un enjeu majeur nécessitant l'apparition d'experts, de spécialistes, de savants et d'hommes politiques rompus à la tâche de la rationalisation économique. Les professions y sont considérées comme des organisations qui mettent en place des stratégies pour défendre leurs intérêts « en essayant d'assurer et de maintenir une fermeture de leur marché du travail, un monopole pour leurs activités, une clientèle assurée pour leur service, un emploi stable et une rémunération élevée, une reconnaissance de leur expertise » (Wittorski (coord.), 2005, pp. 11-12). Se situant dans une « dynamique historique des activités professionnelles » (Wittorski (coord.), 2005, p. 12) Weber fait passer les professions d'un enjeu de la « monopolisation des voies du salut » (origine religieuse) à un enjeu de la « monopolisation des chances de gains sur un marché ». Nous retenons un aspect de cette approche wébérienne des professions à mettre en discussion. Dans l'offre éducative de l'Éducation Catholique, la dynamique des activités professionnelles place au cœur de la profession d'enseignant catholique l'origine religieuse du terme profession c'est-à-dire « la monopolisation des voies du salut » auquel est arrimé non pas l'enjeu de la « monopolisation des chances de gains sur un marché » mais celui du professionnalisme des enseignants catholiques dans une « éthique de l'acte éducatif » (Moog, 2020). Ce professionnalisme implique une responsabilité et une autonomie d'action en rapport avec la mission éducative de l'Éducation Catholique (Gremion, Bürgi, Gatti, Le Roy, 2021). Dans son sens premier, la profession (du latin *professio*,

signifiant déclaration) désigne la déclaration publique de ses convictions religieuses ou de sa foi. Le professeur (du latin *profiteor*, *professus sum*, signifiant parler en public) est l'homme de la communication, l'homme de la parole publique adressée à un groupe et non à une personne (Pachod, 2007, p. 105). Dans ce travail, cette dimension de la profession enseignante dans l'Éducation Catholique sera considérée comme d'actualité ; elle fait partie du « caractère propre » de celle-ci dans la mesure où elle donne aux élèves des écoles catholiques du Burkina Faso des chances de formation, d'enseignement et d'éducation à un sens de l'homme à la lumière de l'Évangile (*Gaudium et Spes*, n°8). Quelle est maintenant l'approche francophone des professions et quelle est sa spécificité par rapport à la vision anglo-saxonne des professions ?

1.2 – La conception francophone de la professionnalisation : métier-fonction-emploi

En Europe et plus particulièrement dans des pays francophones comme la France, la sociologie des professions n'est pas aussi développée que dans les pays anglo-saxons et la notion de profession peut y revêtir le sens de fonction, de métier ou d'emploi (Wittorski, 2007 ; Pachod, 2007). Le modèle sociétal adopté et vécu par exemple aux États-Unis et en France est aux fondements de cette différence comme le décrit Paradeise (2003) : « D'un côté, les cours suprêmes évaluent l'adéquation des traits de l'occupation candidate à une description juridiquement normée de la profession. De l'autre côté, c'est une décision étatique qui concède le monopole du titre professionnel. De même, l'initiative provient, aux États-Unis, d'acteurs collectifs autonomes, tandis que les groupes professionnels protégés français sont les produits mixtes d'actions collectives autonomes et de décisions étatiques ou entrepreneuriales hétéronomes » (p.29). En France, les travaux qui portent sur les professions comportent des points de désaccord avec les approches anglo-saxonnes. La vision francophone des professions montre qu'il vaut mieux « considérer […] qu'il existe plusieurs formes et états de professions » plutôt qu'un « idéal-type » de professions, préférant ainsi à l'autonomie, le retour vers un ordre collectif et social (Wittorski,

2007, p. 77). Ainsi, Durkheim (1968) considère que les groupes professionnels se constituent dans tous les secteurs économiques d'un pays et regroupent toutes les catégories possibles de travailleurs. L'ordre collectif et social se déploie à plusieurs niveaux et apporte à la société une qualité de vie autour de la règle, de l'ordre, de la cohésion sociale, de la solidarité, de la conscience morale et collective, de la cohérence et de l'organisation sociale. Cet ordre collectif et social, intervient à la fin de la deuxième guerre mondiale (1939-1945), période au cours de laquelle l'image des métiers artisanaux fera place à l'image des métiers modernes, fondés sur la formation initiale (Dadoy, 1989b, p. 74). Les travaux de Bourdoncle (1993, 2000) sont les plus éclairants à ce sujet puisqu'en prenant le contrepied de la vision anglo-saxonne « trop précise » et en s'appuyant toutefois sur les travaux de Schön (1983), ils montrent que la profession à la française relève plutôt d'un modèle « multiforme ». Dans le modèle de la profession enseignante par l'exemple, les activités menées par l'enseignant sont composites et concentrent dans le même individu une « expertise multiple » puisqu'il est simultanément le modèle de l'artiste, le modèle du don, le modèle de l'artisan, le modèle de l'ouvrier et le modèle de l'ingénieur (Bourdoncle, 1993, p. 91).

L'idée majeure qui éclaire ici nos travaux est celle de concevoir le savoir enseignant comme incorporé aux activités que l'enseignant mène sur le terrain comme le précisent Tardif et Lessard (1999) : « les connaissances issues de la pratique semblent les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle » (p.370). Ces savoirs d'expérience engrangés par les enseignants sur le terrain sont des « connaissances actualisées, acquises et requises (…) à partir desquelles (ils) interprètent, comprennent et orientent leur métier et leur pratique quotidienne dans toutes ses dimensions » (*ibid.*). De ce point de vue, la profession à la française tourne le regard vers l'apport de l'acteur agissant au quotidien sur le terrain et non plus seulement vers des savoirs rationalisés comme le stipule la vision anglo-saxonne des professions. Cette construction subjective de la profession permet de comprendre ce que font concrètement les professeurs des écoles catholiques dans leurs classes et comment cela leur permet d'acquérir des savoirs d'expérience pour développer leur professionnalité.

En élaborant un récapitulatif des visions anglo-saxonnes et française on distingue plusieurs modèles de professions :

– le modèle du corps d'État qui fait de la profession un corps, sacré ou profane, avec un statut ou sans statut, théorique ou abstrait, concret ou empirique. Les différents corps sont hiérarchisés et légitimés par l'État ;

– la profession confrérie c'est-à-dire le modèle collégial (profession indépendante, héroïque et morale). La profession devient communauté de pairs qui se dote de ses propres règles sans intervention de l'État. Il s'agit d'un modèle horizontal, égalitaire et consensuel. La démocratie est directe, le groupe est indépendant, autonome et désintéressé ;

– le modèle libéral en prise avec le marché et régulé par lui. L'intérêt est porté sur les moyens plus que sur les fins. A. Smith parle ici de « la main invisible », mécanisme de l'échange marchand autorégulateur, négation de la notion de profession au sens de l'acquisition d'un statut par le travail (modèle des corps, orientation corporative) ou de l'accomplissement de soi par une vocation (modèle collégial, orientation expressive), car il s'agit d'un « travail instrumental » dans ce modèle (moyen d'acquérir un revenu) ;

– l'intellectuel révolutionnaire (Lenine, Gramsci), l'intellectuel de profession devenu intellectuel collectif (appareil du parti), assurant une médiation entre la classe ouvrière et la nouvelle science de l'histoire. Il conjugue la figure du prêtre et celle du prophète. Il est doté d'une mission hautement pédagogique et d'un nouveau type de savoir : un savoir stratégique qui fonde la justesse des décisions politiques (Wittorski, 2005). « L'intellectuel révolutionnaire doit être un représentant totalement au service de ceux qu'il prétend éduquer politiquement » (Gramsci, 1935, pp. 14-15).

Dans ce travail, le modèle de profession dont il s'agira dans cette nomenclature de Wittorski (2005) sera le modèle de la profession « corps d'État » qui se concrétise dans le corps des professeurs des écoles catholiques légitimé par l'État burkinabè dans une série de Conventions et de Protocoles d'accord avec l'Éducation Catholique, regroupant des consacrés et des laïcs et ayant des statuts de fonctionnement (Décret n°99-221 du 29 juin 1999, Convention du 13 juillet 2004, Convention du 8 mai 2009). Ce corps fait l'expérience du Projet Éducatif de

l'Éducation Catholique du Burkina Faso dans des « trajectoires collectives de négociation sociale » (Wittorski, 2007), d'enracinement « dans la même appartenance au Christ et dans la reconnaissance des valeurs évangéliques, prises comme règles éducatives, comme motivations et, en définitive, comme buts du parcours scolaire » (*Éduquer ensemble dans l'école catholique*, 8/11/2007, n°5)[31]. Ces trajectoires collectives sont en interaction avec les trajectoires individuelles des membres de ce groupe mixte d'éducateurs, puisque chacun d'eux participe au Projet Éducatif de l'Éducation Catholique en fonction de son parcours et de son histoire personnelle. Chacun d'eux doit prendre en compte la nécessaire « disponibilité à un engagement de formation et d'autoformation permanentes, en considération du choix de valeurs culturelles et de mode de vie dont la communauté éducative devra témoigner (*Éduquer ensemble*, n°5). Collectivement et individuellement, les membres de ce corps des professeurs des écoles catholiques d'aujourd'hui devront traduire en « profession », en « connaissances scientifiques » les « occupations » et les connaissances empiriques des « moniteurs indigènes » d'hier. Cette voie ne serait-elle pas celle de leur professionnalisation ?

Au forum mondial sur l'éducation à Incheon (Corée du Sud, 2015), la déclaration des participants fait comprendre que la professionnalisation se fait dans l'action d'enseignants et d'éducateurs « autonomisés, recrutés et rémunérés correctement, motivés, professionnellement qualifiés et appuyés dans le cadre de systèmes gérés avec efficacité et efficience, assortis de ressources appropriées »[32]. Que signifie la professionnalisation et qu'est-ce qu'elle implique, aussi bien pour les professeurs des écoles catholiques qui s'engagent dans ce processus que pour l'Éducation Catholique qui les recrute, les forme et les accompagne ?

II – La Professionnalisation de l'activité

[31] *https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20070908_educare-insieme_fr.html*

[32] *Éducation 2030, Déclaration d'Incheon ; Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie*, p. 25

2.1 – La professionnalisation comme processus

S'il est difficile de définir une notion aussi polysémique que la professionnalisation (Gremion, Bürgi, Gatti, Le Roy, 2021), il y a unanimité chez les auteurs à reconnaitre qu'elle est un « processus » (Jorro, 2014 ; Wittorski, 2007 ; Merton, 1957) fondé sur une manière de faire qui intègre le mouvement, le développement et le progrès (Larousse, Processus)[33]. Jorro précise qu'il s'agit d'un « processus de transformation dans la construction de la professionnalité des acteurs (Jorro, 2014, p. 241) ; Wittorski évoque le « processus de professionnalisation des sujets (individuels ou collectifs), des activités et des organisations » en la considérant comme une offre (Wittorski, 2007, p. 91) et Merton (1957) la désigne comme un « processus historique par lequel une activité […] devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques, acquises par l'expérience, en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle sinon incontestable » (cité par Wittorski, 2005, p. 16). Cette définition de Merton est approfondie par Hoyle (1980, 1983) qui apporte deux sens à la notion de professionnalisation : « D'une part, il s'agit du processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraine une plus grande efficacité. D'autre part, le mot professionnalisation ne signifie pas seulement les connaissances et capacités qu'exigent la pratique mais aussi la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités » (cité par Bourdoncle, 1991, p. 75).

Le processus historique dont il est question dans ces définitions concernant la transformation des connaissances empiriques en savoirs scientifiques semble de prime abord comparable à l'évolution historique de l'Éducation Catholique et de ses enseignants. Les « moniteurs indigènes » des premières heures de l'Institution ecclésiale d'éducation dans les années 1900 ont été choisis sur la base de leur engagement en communauté et, sans formation diplômante, ils ont secondé les « Pères Blancs » pour donner aux élèves des rudiments de la scolarisation. Les

[33] *https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/processus/64066*

premiers diplômés du corps des « instituteurs catholiques », formés à l'école normale de l'Administration coloniale, ne l'ont été qu'en 1943 et, de cette période à nos jours, l'Éducation Catholique a fait de la formation initiale de ces enseignants une priorité. Elle a successivement ouvert le Centre de formation des Instituteurs Catholique de Toussiana (1949), puis le Centre de formation Pédagogique et Pastorale de Ouagadougou (2000).

Cependant, sur la nécessité du cursus universitaire dans la transformation des connaissances empiriques en connaissances scientifiques, des questionnements subsistent autour des dispositifs de formation initiale mis en place par l'Éducation Catholique du Burkina Faso. Le Centre de formation Pédagogique et Pastorale peut-il être substitué à une université ? Avec quel diplôme de base les futurs professeurs des écoles catholiques sont-ils admis à la formation initiale dans ce Centre et avec quel diplôme en sortent-ils ? Les *Curricula* de cette formation initiale sont-ils conformes à la règlementation du système éducatif du Burkina Faso et peuvent-ils octroyer un diplôme universitaire ?

De ces trois conceptions (Jorro, Wittorski et Merton), nous retenons que la professionnalisation est essentiellement en lien avec les changements et les évolutions du monde du travail, avec le besoin de reconnaissance des branches professionnelles ou avec le besoin de réalisation des personnes. Elle peut avoir alors trois sens :

– le sens de la « professionnalisation-profession » dans lequel il s'agit, pour une Association de métiers ou un syndicat de travailleurs ayant des normes collectives, de garantir une qualité et une éthique de service à la société, de se faire une place sur le marché et d'en appeler à une reconnaissance de la société à l'endroit des membres (Wittorski, 2007 ; Gremion, Bürgi, Gatti, Le Roy, 2021 ; Aballéa, 2014) ;

– le sens de la « professionnalisation-efficacité du travail », dans lequel il s'agit pour les organisations privées ou publiques de mettre l'accent sur l'employabilité et l'adaptation rapide des compétences de leurs travailleurs, en leur imposant leurs objectifs, leurs valeurs et leur culture (Wittorski, 2007 ; Gremion, Bürgi, Gatti, Le Roy, 2021 ; Aballéa, 2014) ;

– le sens de la « professionnalisation-formation », dans lequel enfin il s'agit pour les formateurs de semer, dans les acteurs en formation, la graine du développement des

compétences et des savoirs lorsque ceux-ci seront confrontés au terrain. Autrement dit, il s'agit de faire du travailleur un bon professionnel, individuellement responsable, réfléchi, pratique et autonome (Gremion, Bürgi, Gatti, Le Roy, 2021 ; Wittorski, 2007, 2014 ; Lemosse, 1989).

Au regard de ce qui précède, nous retenons dans cette recherche le sens que Wittorski (2007) donne à la professionnalisation ; « Une intention de l'organisation de mise en mouvement des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; un processus de développement de process d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; un processus de transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés » (Wittorski, 2007, p. 91). Selon notre auteur, la profession et le processus de professionnalisation ont également quelque chose à voir avec le système d'expertise, c'est-à-dire, les compétences, les capacités, les savoirs, les connaissances et les éléments d'identité qui les caractérisent et qui y sont en jeu (Wittorski, 2005, p. 24). Cette définition ne nous oriente-t-elle pas vers les transformations qui doivent impérativement s'opérer aujourd'hui au niveau de l'Éducation Catholique et de ses professeurs des écoles pour que les perspectives de professionnalisation soient réelles ? Qu'en est-il des enjeux pratiques et théoriques de ce processus de professionnalisation ?

2.2 - Les enjeux pratiques de la professionnalisation

La modification permanente des compétences des enseignants dans la confrontation avec les situations de travail en classe et en dehors de la classe place les institutions éducatives et les enseignants face aux multiples enjeux liés à la professionnalisation.

En tout premier lieu se situent les enjeux du côté des institutions éducatives, invitées à renforcer l'accompagnement d'une plus grande flexibilité des activités des enseignants avec pour conséquences majeures l'élargissement et l'enrichissement de leurs compétences et des tâches menées, la réduction de la ligne hiérarchique entre

eux et leur hiérarchie et le développement du caractère collectif du travail de groupe (Wittorski, 2007). Ces transformations qui s'opèrent dans l'activité enseignante nécessitent l'acquisition et la mise en œuvre par ces institutions éducatives de nouveaux savoirs que Berton, Boru et Barbier (1996) ont classé en quatre (04) catégories : « des savoirs organisationnels (établir une fiche de poste), des savoirs méthodologiques (issus notamment de la méthodologie de l'observation), des méta-savoirs (conduite des processus d'action) et des savoirs contingents au collectif de travail (établir l'ensemble des savoirs à mobiliser dans un collectif de travail, en sachant que leur maitrise ne sera pas égale pour tous) » (p.148). Ces transformations révèlent également l'évolution de la figure de l'enseignant qui pourrait s'apparenter ici à la figure de tout ouvrier au travail : « figure de l'ouvrier fabricant (polyvalence et responsabilité), de l'ouvrier technologue (tâches techniques habituellement réalisées par des techniciens) et de l'ouvrier gestionnaire (gestion de paramètres économiques : coûts de production) » (Coriat, 1990, p. 169 ; Wittorski, 2007, p. 18). Les institutions éducatives doivent ainsi s'acharner à faire évoluer les mentalités des enseignants au point de leur « faire avaler la pilule de la flexibilité » (Dugué, 1999, p. 14) en les faisant passer « d'une logique de production poussée par l'offre (…) à une logique de production tirée par la demande dans laquelle ils deviennent acteurs et auteurs du changement, les faisant passer à une logique de résultats et enfin en les faisant passer d'un système contrôlé en son centre à une certaine décentralisation des responsabilités » (Wittorski, 2007, pp.18-19). Il s'agit pour les institutions éducatives de faire recours à la subjectivité des enseignants (Dugué, 1999) puisque l'acquisition de nouvelles compétences, pour faire face aux nouvelles normes de travail, requiert de leur part d'être disposés à une adaptabilité permanente. Individuellement, chaque enseignant sur le terrain est contraint de s'organiser lui-même pour répondre aux insuffisances du travail prescrit, de développer une nouvelle forme de performance centrée sur le service rendu aux élèves et d'être capable de mobiliser des ressources spécifiquement humaines de raisonnement et de décision (Lichtenberger, 1999). L'expérience de terrain dont parle Dubet (1994) est ici ce qui pourrait caractériser et favoriser l'émergence de la professionnalité de l'enseignant dans l'institution éducative qu'il intègre et l'aider à construire son identité professionnelle et sociale. A propos de ce processus de construction de l'identité professionnelle et sociale, Dubar (2004) montre comment une nouvelle identité professionnelle émerge sur les cendres

de la crise provenant de la remise en cause générale des identités sociales ; crise « qui traduit le passage de relations communautaires (le nous) à des relations sociétaires (le « je », au sens de la façon dont Weber caractérise le passage à la modernité). Produites autrefois collectivement, les identités professionnelles tendent désormais à être bricolées par les individus en fonction de leurs trajectoires professionnelles » (p.141). Cette crise n'est-elle pas vécue par les professeurs des écoles catholiques ? N'est-ce pas un défi pour eux de passer des « relations communautaires » dans leurs communautés chrétiennes de base d'origine et dans leurs équipes éducatives où le « nous » est fondamental, à des relations sociétaires où le « je » est désormais mis en avant ?

De ces définitions et de ces enjeux, nous retenons quelques réflexions autour de la profession qu'exercent les professeurs des écoles catholiques au Burkina Faso et autour de la professionnalisation que l'Éducation Catholique du Burkina Faso appelle de tous ses vœux en leur faveur.

Ces réflexions concernent les dispositifs sur lesquels l'Éducation Catholique s'appuie pour développer les compétences des professeurs des écoles en vue de les mettre ainsi sur la voie de la professionnalisation ; dispositifs proposés dans l'espace du travail, dans l'espace de la formation et dans l'articulation entre travail et formation.

2.3 – Les dispositifs dans l'environnement de travail.

Les dispositifs qui contribuent à la professionnalisation des acteurs dans l'espace du travail peuvent être orientés aussi bien vers les individus « organisation qualifiante » que vers le groupe « organisation apprenante » (Wittorski, 2007, p. 24).

Dans une démarche « d'organisation qualifiante », le temps de l'activité dans l'environnement de travail devient comme un temps de formation pour les acteurs qui l'accomplissent au point que Zarifian (1992) définit ce type d'organisation comme celle qui permet à ses membres de réélaborer les objectifs de leur activité de travail par des choix collectifs, ce qui donne à cette démarche le profil de formation-action, de travail par projet et de groupes participatifs.

La démarche « d'organisation apprenante » quant à elle, est fondée sur l'idée que l'organisation peut apprendre en mémorisant des démarches mises en œuvre qui s'avèrent utiles (Wittorski, 2007). Ces apprentissages acquis au cours de la résolution de situations difficiles dans le passé sont formalisés ou capitalisés comme une sorte « d'aide-mémoire » pour l'organisation et lui permettent de faire preuve d'une efficacité collective plus grande dans la proposition de dispositifs adaptés pour gérer des situations nouvelles ou imprévues. Il s'agit en quelque sorte de situations dans lesquelles l'organisation elle-même « apprend à apprendre » (Argyris et Schön, 1989). Selon Charue (1992), il existe cinq types d'apprentissage organisationnel qui sont les suivantes : « l'apprentissage d'une organisation à sa naissance (mise en commun des savoirs de ses membres), l'apprentissage par greffe de personnes ou d'organisations entières, l'apprentissage par l'intermédiaire d'autres organisations (processus d'imitation), l'apprentissage par prospection et l'apprentissage à partir de l'expérience (le plus fréquemment étudié » (p.7).

Cette typologie proposée par Charue (1992) constitue un cadre analytique utile pour caractériser la capacité d'apprentissage d'une organisation éducative comme l'Éducation Catholique. Dans les limites de cette recherche, cette grille ne sera pas mobilisée de manière systématique catégorie par catégorie, d'une part, parce que les données ne permettent pas une caractérisation équilibrée des cinq types, l'apprentissage par expérience et l'apprentissage par greffe (lors de la refondation de 1996-2000) étant les plus documentés, d'autre part, parce que notre objet premier demeure le processus de professionnalisation des professeurs des écoles catholiques pris individuellement et collectivement, plutôt que la dynamique d'apprentissage organisationnel de l'Éducation Catholique en tant qu'Institution. L'étude de la logique d'apprentissage organisationnel de l'Éducation Catholique burkinabè, à partir de la typologie de Charue (1992), constituerait un prolongement de recherche pertinent, complémentaire du présent travail.

2.4 – Les dispositifs dans la formation

L'offre de professionnalisation est également présente dans les dispositifs déployés autour de la formation des acteurs. Ces dispositifs se fondent sur deux principes généraux : l'autoformation et la formation par alternance (Wittorski, 2007). Le premier principe de ces dispositifs, développé par Galvani (1995), met en avant une « approche pédagogico-médiatique de l'autoformation » et il définit l'autoformation comme « une situation pédagogique où l'apprenant travaille seul, le rôle du formateur consiste à organiser un dispositif de stockage et de diffusion des connaissances dans lequel l'individu pourra évoluer seul » (p. 38). Dans les institutions de formation tels que l'Institut de Formation des Professeurs des Ecoles Catholiques (IFPEC) où les futurs professeurs des écoles catholiques sont formés, les exemples qui éclairent le mieux le déploiement de ce dispositif d'autoformation concernent les salles communément dénommées « salle d'informatique » et « salle de documentation ». Les élèves-professeurs des écoles catholiques sont particulièrement invités à les fréquenter parce qu'elles sont considérées comme des « lieux de capitalisation des savoirs collectifs contribuant ainsi au développement d'une logique d'organisation apprenante » « Wittorski, 2007, p. 27).

Quant au principe de formation par alternance proposé aux acteurs par l'organisation en vue de leur professionnalisation, il met en avant la nécessaire articulation entre le travail et la formation. Cette articulation est un véritable tremplin pour le développement des compétences des acteurs dans la mesure où elle permet d'ajuster en permanence les savoirs aux situations concrètes du terrain. C'est d'ailleurs le sens de la question-réponse de Pastré (2001 b) lorsqu'il aborde ce thème : « comment aider au développement des compétences ? Pas en laissant les individus aux prises seuls avec l'action mais en proposant des débriefings ou de l'analyse réflexive après-coup ou encore des simulations. Donc favoriser l'apprentissage alterné (moments de débriefing et ou de simulation en alternance avec l'action. (…) La meilleure façon d'apprendre est l'alternance, alternance entre situation réelle et situation didactique transposée et simplifiée, alternance entre le moment de l'action et le moment de la réflexion après coup » (p.6). C'est pourquoi cette alternance est souvent vue comme

une ingénierie pertinente (Gremion *et al.* 2021). Est-elle proposée aux professeurs des écoles catholiques dans leur pratique-classe ?

III – Les dispositifs articulant travail et formation

3.1 – La formation continue

Les dispositifs qui articulent le travail et la formation concernent l'analyse des pratiques professionnelles dans laquelle les acteurs sont accompagnés par des experts. Dans le cas du Burkina Faso, l'analyse des pratiques professionnelles se réalise dans le dispositif de la formation continue qui mobilise du côté de l'Éducation Catholique les Instituteurs Principaux (IP) et les Conseillers Pédagogiques (CP) en poste à la Direction Diocésaine et du côté de l'Éducation Nationale, il s'agit des Inspecteurs de l'Enseignement du premier degré en poste dans les circonscriptions de l'Enseignement de Base du Public. Ce dispositif de formation continue propose des activités réflexives aux enseignants du Public et du Privé en vue de les transformer en « praticiens réflexifs » (Argyris et Schön, 1989), capables de développer un regard sur leurs pratiques pour s'adapter plus rapidement à des contextes de travail qui changent.

Chez les anglo-saxons, le *teacher development* désigne « l'ensemble des formations suivies par les enseignants en vue de développer leurs compétences professionnelles et d'acquérir de nouvelles compétences » (Djibo, 2010, p. 31), et dans la littérature francophone les termes formation continue, formation continuée, formation permanente, perfectionnement professionnel continu ou développement professionnel continu (*Ibid.*) désignent, quasiment tous, des « activités permettant de développer les compétences, les connaissances, l'expertise et autres capacités d'un enseignant comme la réflexion, le travail personnel (OCDE, 1998, p. 18).

Djibo (2010) a montré que la formation continue au Burkina Faso « s'enracine dans la volonté d'améliorer la réussite scolaire » (p.29), et en adaptant le modèle de formation continue proposé par Guskey (2001), il l'a restructuré en six composantes : « les politiques éducatives qui émanent de l'Administration, les pratiques auxquelles se livre l'enseignant dans sa classe, les connaissances et les habiletés qui ont été apprises lors des activités de formation, la nature de ces activités de formation organisées par l'équipe d'encadrement ou par les écoles elles-mêmes, les motifs qui

incitent les enseignants à y participer et les soutiens organisationnels nécessaires à la réalisation de ces différentes étapes » (Djibo, 2010, p. 31). Les trois catégories d'activités de formation continue répertoriées sont les exposés, les échanges et les pratiques de leçons (Djibo, 2010) et elles sont proposées au cours de plusieurs types de rencontres des enseignants du Public et du Privé : les Conférences Pédagogiques (CP) et les Groupes d'Animation Pédagogique (GAP).

Concrètement, plusieurs ateliers sont conjointement proposés lors de ces rencontres aux professeurs des écoles catholiques et aux enseignants du public par l'Éducation Nationale du Burkina Faso pour analyser, comprendre et transformer les pratiques dans la classe. Ces ateliers font donc appel à l'analyse de pratiques et à la clinique de l'activité pour permettre aux enseignants de réfléchir sur leurs propres pratiques comme le précisent Clot et Faîta (2001) : « l'analyse du travail se révèle comme un instrument de formation des sujets à la condition de chercher à devenir un instrument de transformation de l'expérience » (p.18). L'intérêt de ce dispositif de formation continue pour les enseignants à ces ateliers est de « changer le statut de leur vécu : d'objet d'analyse, le vécu doit devenir moyen pour vivre d'autres vies. Il n'est vraiment reconnu par le sujet que lorsqu'il est transformé. Ce qui se fait, ce que l'on peut considérer comme l'activité réalisée, n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour. Or, dans cette situation, le développement de l'activité qui a vaincu est gouverné par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts. De sorte que, selon nous, le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir (le drame des échecs) ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire par ailleurs… Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre activités, doivent être admises dans l'analyse » (p.18). Les échecs dont il s'agit ici, ne peuvent-ils pas être exploités par les professeurs des écoles catholiques pour devenir des tremplins pour d'autres actions, dans ce que Clot et Faîta appellent « auto-confrontation croisée » ? Cette méthode nécessite, toutefois, l'utilisation des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) et consiste, selon ces auteurs à filmer une situation de travail qui fait ensuite l'objet d'un visionnage. En présence d'un expert de l'éducation ou d'un chercheur observateur, il est demandé, dans un premier temps, au professionnel d'expliquer et de justifier les actes qu'on le voit et qu'il se voit accomplir. L'auto-confrontation

simple « consiste pour le chercheur-observateur à faire réagir son interlocuteur, à susciter chez lui de l'étonnement par rapport à son travail ordinaire » (p.22).

Dans la deuxième phase dénommée « auto-confrontation croisée », chacun des acteurs est associé à un pair évoluant lui-même dans le domaine pour échanger et mettre en jeu les points de vue de chacun dans des sortes de « controverses professionnelles ». Le rôle de l'expert de l'éducation ou du chercheur-observateur « consiste à alimenter le processus dialogique ainsi initié, en sollicitant les commentaires de l'acteur dont on ne voit pas l'activité : l'utilisation de la télécommande permet de faire alterner moments de controverse où chacun parle de ses propres manières d'agir à partir de l'activité de l'autre, et moments où le retour à l'activité filmée permet à chacun de voir l'activité de l'autre à partir de ses propres manières d'agir » (p.22). Comment pourrait-on expérimenter cette méthode dans la formation continue des professeurs des écoles catholiques ? L'Éducation Catholique peut-elle doter ses écoles de matériel informatique en vue de la rendre possible ?

Il importe de préciser d'emblée que le dispositif d'auto-confrontation simple et croisée, tel qu'il est formalisé par Clot et Faïta (2001), se présente ici dans une configuration idéale du fait qu'elle repose sur l'usage des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) et sur la présence régulière d'un chercheur-observateur ou d'un expert de l'éducation. Cette configuration éclaire en profondeur la logique de la réflexion sur l'action que Wittorski (2007) détermine comme la troisième voie de professionnalisation, mais ne pouvait pas éluder la question de la disponibilité de ses instruments matériels et institutionnels dans les contextes d'exercice du métier. L'analyse des données menée dans les chapitres VII et VIII révélera que les professeurs des écoles catholiques burkinabè mobilisent effectivement une logique réflexive collective à travers notamment la « quinzaine critique » et des concertations des équipes éducatives. La mise en concordance de ce dispositif théorique de Clot et Faïta (2001) et des pratiques réflexives des PEC fera l'objet d'une discussion spécifique dans le chapitre X, où sera interrogée la portée, pour le terrain burkinabè, de dispositifs conçus dans des configurations institutionnelles et matérielles sensiblement différentes.

3.2 – Le dispositif d'accompagnement

Un autre dispositif qui entre dans le cadre de l'offre de professionnalisation concerne l'accompagnement que la Direction Diocésaine de l'Éducation Catholique peut proposer à chaque professeur des écoles catholiques « en vue d'une socialisation professionnelle plus rapide » (Wittorski, 2007, p. 30). Du point de vue de Boutinet (2002), ce dispositif d'accompagnement de l'acteur sur le terrain est pertinent au regard de la multitude de situations limites, de situations de crise ou de bifurcations problématiques d'acteurs en questionnement sur leur devenir personnel et professionnel. Depuis le déclenchement du processus de refondation de l'Éducation Catholique, des situations de crise concernant le devenir personnel et professionnel ont été vécues par des professeurs des écoles catholiques et elles se sont soldées par des bifurcations de certains d'entre eux vers l'Éducation Nationale comme nous l'avons vu dans l'introduction. Ces départs auraient-ils pu être réduits, voire stoppés, si ces professeurs des écoles catholiques avaient été régulièrement accompagnés sur le terrain ? Auraient-ils été plus rassurés sur l'avenir de l'Éducation Catholique s'ils avaient bénéficié de *coaching*, de *counselling*, de *mentoring*, de compagnonnage, de *sponsoring*, de parrainage ou de tutorat d'un aîné comme le souligne Paul (2002) : « le mentor fait partie de ces figures d'accompagnement qui se justifient par le fait qu'un individu ne peut se développer par le seul contact avec des pairs : il a besoin d'être au contact avec les aînés » (p.48).

Parmi l'ensemble des figures d'accompagnement inventoriées par Paul (2002), notre recherche empirique rencontrera principalement les formes du tutorat et du mentorat informel, telles qu'elles sont exercées par les Directeurs d'école et par les collègues les plus anciens à l'égard des nouveaux professeurs des écoles catholiques (Chapitre VII, §2.5). Les autres modalités, *coaching, counselling, sponsoring*, compagnonnage formel et parrainage institutionnalisé, n'apparaissent pas dans les données, ce qui ne signifie pas qu'elles soient sans pertinence pour l'Éducation Catholique burkinabè, mais que leur déploiement éventuel suppose une formalisation institutionnelle qui reste à construire. Cette observation constitue l'un des chantiers que la discussion générale identifiera au titre des perspectives de professionnalisation pour l'Éducation Catholique.

De ce qui précède, nous relevons qu'une offre de professionnalisation est à portée de main de l'Éducation Catholique à l'attention de ses professeurs des écoles catholiques. Les dispositifs existent ; ils peuvent être proposés et mis en œuvre. La

question qu'il est nécessaire de se poser maintenant est de comprendre les enjeux théoriques de cette professionnalisation : comment comprendre les mécanismes de transformation de l'enseignant dans l'action d'enseigner ? Quel est son rapport à cette action ? Comment conceptualiser les notions utilisées dans les actions de professionnalisation ?

IV – La place de l'expérience dans la professionnalisation

4.1 – La transformation de l'enseignant dans l'action d'enseigner

L'expérience du terrain est une expérience d'une succession d'actions que posent les enseignants dans leur environnement de travail. L'une des questions qui se posent est alors de savoir quel est le rapport qui s'établit entre les enseignants et les actions qu'ils mènent au quotidien au point que ce rapport devienne un élément majeur dans le processus de leur transformation.

La notion d'action a été théorisée dans plusieurs travaux de recherche dans lesquels elle a recouvert plusieurs nuances de sens. Nous venons d'évoquer plus haut les travaux de Clot et Faîta (2001) concernant la « clinique de l'activité » où l'analyse du travail constitue un instrument de transformation de l'enseignant dans son travail en classe. Dans ce cas, l'action possède une caractéristique propre, liée non seulement à la manière dont elle est exécutée, mais aussi à l'individu qui l'exécute, quand bien même elle n'est pas exécutée ; d'où la notion de « continuité opératoire et subjective » de l'action (Clot, 1999 a) dans laquelle elle a une triple détermination : le sujet, l'objet et les autres (Wittorski, 2007, p. 34). De nombreux travaux ont théorisé la notion d'action, notamment ceux de Pharo et Quéré (1994) sur la sociologie de l'action d'inspiration phénoménologique, ceux de Paul Ricoeur (1990) sur la philosophie analytique et la philosophie de l'esprit, ceux de Montmollin et Leplat (2001) sur l'ergonomie et la psychologie du travail distinguant activité prescrite et activité réelle et enfin tous les travaux autour des courants interdisciplinaires de l'action située et de la cognition distribuée (Wittorski, 2007, p.

33). En tout, quatre orientations majeures peuvent être retenues concernant la notion d'action selon Wittorski (2007) : « l'action existe s'il y a une intention, l'action est pensée et définie par ses déterminants externes, l'action est appréhendée dans ses processus de développement, l'action est étudiée par ses résultats » (Wittorski, 2007, p. 33).

Ainsi, chez les philosophes, l'action peut tout aussi bien être une « mise en intrigue » (Ricoeur, 1977) qu'une « impulsion résultative en laquelle un suppôt s'implique et se rassemble » (Salanskis, 2000, p. 224). Chez les psychologues, l'action a un sens actif et passif et peut devenir à la fois « ce que fait l'homme et ce qui est fait par lui » (Leplat, 2000, p 109). Chez les sociologues enfin, l'action est la résultante de l'acte que nous posons à l'issue de la perception et de l'analyse que nous effectuons lorsque nous sommes confrontés à une situation donnée (Goffman, 1974).

Ces différents sens et nuances de sens de la notion d'action relevés dans ces disciplines présentent des différences substantielles et suscitent le débat entre les différentes approches telles que :

– Les approches comportementalistes pour lesquelles l'action ne relève que de ce qui est observable et descriptible dans une situation ; l'acteur y étant comparable à une « boîte noire » (Wittorski, 2007, p. 34).

– Les approches qui déterminent l'action comme un invariant, telle que l'approche de la didactique professionnelle (Vergnaud, 1996 et Pastré, 1999 a et b) pour lesquelles l'action est vue comme le support d'une conceptualisation. Dans une autre orientation sociologique, il y a l'approche constructiviste de Bourdieu (1972) pour laquelle l'action est considérée comme faisant partie de déterminismes culturels et sociaux.

– Les approches de la clinique de l'activité qui considèrent que l'action est dirigée et qu'elle possède une continuité opératoire et subjective (Clot, 1999 a), de sorte que l'action concerne aussi bien l'activité réalisée que l'activité suspendue. Cette dimension opératoire et subjective de l'action laisse transparaître le genre (règles de vie et de métier de l'acteur) et le style de vie (détachement de l'acteur vis-à-vis des règles communes du groupe professionnel).

– Les approches selon lesquelles l'action est guidée par la perception que le sujet porte sur son environnement et sur ce qu'il y fait (Lave, 1998).

Ces approches sont différentes, mais elles ne s'opposent pas. Elles donnent une vision complète de l'action, même si elles soulèvent des questions d'ordre méthodologique. Quelle méthodologie d'analyse de l'action mettre en œuvre ? Comment articuler ses propriétés liées à ses régularités avec celles qui sont liées à sa contingence et à sa singularité ? Faut-il la cerner en extériorité ou l'appréhender pendant qu'elle se déroule ? Est-il pertinent de donner plus de poids à sa structure plutôt qu'à son aspect fonctionnel ?

Dans ce travail, notre méthodologie d'analyse des principes d'action des professeurs des écoles catholiques prendra en compte les approches qui considèrent le caractère singulier et situé de l'action. Ces principes d'action en classe sont non seulement à concevoir dans leur globalité, avec leurs aspects cognitifs, affectifs et opératifs (Paquay, 2004), mais aussi à appréhender dans une situation sociale et dans un contexte donné comme Paquay (2004) le précise : « l'activité se réalise toujours *in situ* ; localement, l'activité est guidée par le contexte perçu, ainsi les affordances constituent les propriétés saillantes des objets, des personnes ou des discours, ce sont les éléments de la situation qui sautent aux yeux et spontanément interprétés vont déterminer le mode de réaction de l'acteur » (p.270). Partageant le point de vue de ces approches, Theureau (2000) montre que l'activité de travail constitue « un tout dynamique (ne séparant pas émotion, attention, perception, action, communication et interprétation), changeant continuellement (du fait de l'expérience acquise par les acteurs), irréductiblement individuelle et collective (même lorsque l'acteur est isolé, son activité a des aspects publics), incorporée et située (c'est-à-dire que l'activité se situe au-delà de toute séparation entre corps, esprit et situation) et cultivée » (p.181). Ce point de vue permet de comprendre que l'action du professeur des écoles dans sa classe est comme le produit contingent et momentané de l'échange qu'il entreprend et auquel ses élèves et lui donnent du sens. Leplat (2000), fait remarquer ici qu'il est important de souligner les conditions et les conséquences de l'action qui sont distribuées entre le professeur des écoles catholiques (conditions internes) et ses élèves qui l'entourent (conditions externes). En effet, l'activité entreprise en classe a une puissance de transformation de l'enseignant et de ses élèves comme le précise

cet auteur : « L'action est guidée, d'une part, par une intention, un plan, d'autre part aussi par des caractéristiques de l'environnement qui appellent certaines actions, qui favorisent certains modes d'exécution... Ces conditions internes et externes couplées, ne sont pas indépendantes, mais dans un rapport dynamique de codétermination qui contribue à leur mutuelle transformation. L'environnement façonne le sujet et réciproquement le sujet façonne l'environnement : l'activité exprime ce jeu complexe » (Leplat, 2000, p. 122).

Un autre aspect est à souligner et concerne le fait que l'action humaine est complexe (Lahire, 2001). Cela signifie que le professeur des écoles catholiques n'est pas homogène dans l'exécution des activités de classe, mais plutôt hétérogène et contradictoire. Cette dimension de l'homme pluriel, composé de plusieurs personnes superposées, explique la différence des comportements, des pratiques ou des conduites chez les acteurs de terrain comme le précise Lahire (2001) : « Nous sommes donc pluriels, différents dans des situations de la vie ordinaire, étrangers à d'autres parties de nous-mêmes lorsque nous sommes investis dans tel ou tel domaine de l'existence sociale » (Lahire, 2001, p. 31). Lorsque ces acteurs de terrain « ont été socialisés dans des conditions particulièrement homogènes et cohérentes, leur réaction aux situations nouvelles peut-être très prévisible. En revanche, plus les acteurs sont le produit de formes de vies sociales hétérogènes, voire contradictoires, plus la logique de la situation présente joue un rôle central dans la réactivation d'une partie des expériences passées incorporées (Lahire, 2001, p. 88).

Autrement dit, pour chaque activité entreprise en classe, le professeur des écoles catholiques a toujours la possibilité de déclencher des façons de faire incorporées qui sont le fruit de son expérience passée. Ces façons de faire sont progressivement intériorisées selon les processus cognitifs de l'individu qui apprend grâce au langage intérieur (Vygotski, 1994) et ce langage est lui-même porteur des connaissances élaborées par les membres les plus anciens du groupe des professeurs des écoles.

4.3 – Les concepts de la professionnalisation : la notion de compétence

Un autre enjeu théorique de la professionnalisation concerne l'utilisation des notions et des concepts qui caractérisent les activités des acteurs sur le terrain. Les notions de compétences, de savoirs (théoriques, d'action, professionnels) et d'identité professionnelle font désormais partie du langage des Institutions et des Organisations et selon Wittorski (2007), ces notions relèvent davantage de construits sociaux que de concepts scientifiques. En quelques années, le processus de refondation de l'Éducation Catholique a entériné l'utilisation de notions et de concepts nouveaux à la place de ceux qui l'étaient auparavant, ainsi que cela a été signalé dans la note terminologique au début de la thèse. À ce propos Barbier et Galatanu (2004) évoquent une « ambiguïté fonctionnelle » pour désigner « l'usage de notions floues ou polysémiques par des acteurs sociaux aux intérêts très divers ». En d'autres termes, la sémantique de la professionnalisation aujourd'hui est une sémantique d'intervention sur l'activité humaine (Barbier et Galatanu, 2004, p. 31). L'exemple le plus éloquent de cet état de fait concerne la différence de plus en plus établie entre les notions de « compétence » (Coulet, 2014a, 2014b, 2014c ; Loisy, 2012a) et de « qualification » (Merle, 2012), qui révèle la charge idéologique et sociale autour de ces mots. Dans les travaux de recherche, le mot compétence que l'on rencontre dans les milieux de l'entreprise a tendance à se substituer au mot qualification que l'on rencontre dans les organisations des salariés. Autrement dit, ces travaux ont tendance à accorder au mot compétence plusieurs caractéristiques qui relèvent finalement de l'exercice d'un jugement social, d'une construction hypothétique comme le précise Montmollin (1994) : « On pourrait même dire que les compétences n'existent pas, mais ne sont que des constructions hypothétiques et pratiques faites par l'analyste » (p.40), c'est à dire le résultat d'une habilitation inter-subjective et sociale, par inférence ou par une attribution sociale. Pour Curie (1995), la compétence est la résultante « d'une conduite ou d'un constat de performance. C'est une inférence causale, la compétence est le facteur interne stable auquel est attribuée la cause d'un comportement ou d'un événement constaté » (p. 57). Les compétences sont sous l'effet d'une intention de normalisation qui se base sur un jugement de valeur et une évaluation sociale comme le précise Brangier et Tarquinio (1998) : « La compétence

est une norme d'expression d'une collectivité donnée. Elle s'appuie sur des critères normatifs qui font l'objet d'une transmission sociale. Elle dépend donc d'une norme indépendante de tout critère de vérité » (p.24).

Les débats théoriques sur les compétences s'organisent autour de trois axes :

– l'axe des modalités de construction des compétences,

– l'axe de la nature des compétences,

– l'axe de leur spécificité.

Dans l'axe des modalités de leur construction, trois thèses sont à prendre en compte :

– Pour les tenants de la première thèse, les compétences relèveraient de l'action, elles seraient apprises et feraient l'objet d'une organisation hiérarchique (Wittorski, 2007). Les travaux de Leplat (1995) vont dans ce sens en attribuant quatre caractéristiques aux compétences. Pour lui, en effet, les compétences « sont finalisées, apprises au travail ou à l'école, organisées en unité hiérarchique et inférées à partir de la performance constatée » (p. 19). De son côté, Montmollin (1984) estime que les compétences sont des « ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standards, de types de raisonnements, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau » (p. 122).

– Les tenants de la deuxième thèse montrent que les compétences relèvent de démarches intellectuelles et de savoirs références. Pour eux, les compétences se répartissent en plusieurs familles : famille création, famille adaptation, famille application. De leur point de vue, les quatre critères cognitifs qui permettent de caractériser l'activité mentale au cours de l'action sont les suivants : les démarches intellectuelles (DI), les savoirs références (SR), la relation au temps et à l'espace (RTE), l'interaction relationnelle (IR) (Michel et Ledru, 1991).

– La troisième thèse est celle de l'ergologie, particulièrement défendue par Schwartz (1997) et elle révèle que les compétences combineraient un certain nombre d'ingrédients hétérogènes liés à l'histoire, à l'acteur, à ses valeurs et à la situation de travail. Cet auteur précise que les compétences se déploient autour de trois pôles et révèle ainsi « qu'il y a quelque chose dans la compétence qui tient à ce qui est de l'ordre de la maîtrise des savoirs et des connaissances conceptuelles ; (…) quelque chose qui est de l'ordre de l'immersion dans l'historique des situations particulières ;

(…) quelque chose qui est de l'ordre des valeurs. Toute situation de travail est une rencontre de valeurs qui peuvent être plus ou moins consensuelles, mais aussi en opposition : valeur d'individu, de collectifs, de l'entreprise, économiques » (p. 18).

Concernant l'axe de la nature des compétences, deux thèses sont développées. Selon la première thèse, soutenue par Le Boterf (1997), les compétences d'un acteur feraient l'objet d'une combinaison inédite de l'ensemble des connaissances et des savoirs dont il dispose comme ressources propres.

Selon la deuxième thèse défendue par les tenants de la didactique professionnelle, les compétences sont la mise en œuvre et l'adaptation de schèmes et la réalisation de processus de conceptualisation. Le schème étant pour Vergnaud (1996), « une organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations » (p.285), celui-ci note que les compétences relèvent d'une capacité à rendre opérationnelles les connaissances et à s'adapter aux circonstances dans lesquelles se déploie l'action : un acteur compétent est un acteur qui, soit fait « face à une certaine classe de situations, soit (...) dispose d'une procédure qui lui permet de faire mieux qu'un autre, soit qu'il dispose d'un répertoire de procédures ou de méthodes alternatives qui lui permettent de s'adapter de manière plus fine aux différents cas de figure qui peuvent se présenter » (Id., p. 282). De son côté, Pastré (2001a) évoque la notion de « concept pragmatique ». Selon lui, en effet, le niveau de compétence d'un acteur est fortement lié à la maîtrise des concepts pragmatiques ; plus ceux-ci sont maîtrisés, plus le nombre de situations qu'il est capable de traiter s'élargit.

Concernant enfin l'axe de la spécificité des compétences, trois thèses peuvent être mentionnées :

– La première thèse, soutenue par Zarifian (1997) établit une différence entre compétence (au singulier) et compétences (au pluriel). Pour cet auteur, en effet, la compétence au singulier désigne une forme sociale nouvelle de qualification essayant de se substituer à la qualification de l'emploi et les compétences au pluriel, renvoient davantage aux modalités d'action des individus, dans leur diversité.

– La deuxième thèse, soutenue par Barbier et Galatanu (2004), insiste sur l'existence de catégories fonctionnelles différentes, de sorte qu'il y a d'un côté les compétences d'action et de l'autre, les compétences de gestion de l'action. De leur point de vue, les compétences d'action sont définies comme « les propriétés que l'on peut conférer

à un sujet à partir du constat de ses activités situées, finalisées et contingentes, (...), elles doivent être distinguées des compétences de gestion de l'action qui sont, elles, les caractéristiques identitaires associées aux activités de mise en représentation et de formalisation des actions » (p. 70).

– La troisième thèse, soutenue par Leplat (2001b), stipule que les compétences peuvent être collectives. Cet auteur précise son idée en ces termes : « l'activité collective qui exige la coordination des activités individuelles nécessite l'élaboration d'une représentation de référence dite souvent référentiel commun, référentiel opératif commun... Il guide l'activité conjointe des opérateurs et il est aussi le résultat de cette activité collective, de l'articulation des compétences de chacun » (p. 165).

La présentation de l'approche de la didactique professionnelle (Vergnaud, 1996 ; Pastré, 1999, 2001) et de ses concepts-clés vise ici à situer épistémologiquement le cadre théorique privilégié dans cette recherche, celui de Wittorski (2007). Les analyses empiriques des chapitres VII à IX mobilisent principalement les catégories de celui-ci : les compétences incorporées, les compétences intellectualisées et les processus d'action qui rendent compte plus directement des dynamiques de professionnalisation observables dans les récits des professeurs des écoles catholiques. La mobilisation systématique de la grille de la didactique professionnelle, notamment pour une lecture des schèmes de classe à partir d'observations en situation, constituerait un complément méthodologiquement cohérent mais distinct de la présente recherche, centrée sur les discours des acteurs plutôt que sur l'observation directe des situations d'enseignement

4.4 – Les concepts de la professionnalisation : savoirs et connaissances.

La professionnalisation a également recours aux notions de « savoirs » et de « connaissances ». Selon Barbier et Galatanu (2004) « les savoirs sont des énoncés socialement valorisés, des énoncés propositionnels associés de façon relativement stable à des représentations ou à des systèmes de représentations sur le monde et sa transformation, faisant l'objet d'une reconnaissance sociale et d'un contrôle se

situant dans le registre de la validité (épistémique : vrai/faux, pragmatique : efficace/inefficace) et considérés comme susceptibles d'être investis dans des activités de pensée, de communication ou de transformation de l'environnement »(p.42). De son côté, Schlanger (1978) estime que le savoir est le résultat de l'interaction entre un individu et son monde, et ce résultat est employable et transmissible. De nos jours, les catégories de savoirs qui font l'objet de nombreuses recherches (Arsac et al, 1995), sont les savoirs liés à l'action dans un contexte de remise en question de l'opposition entre théorie et pratique, et de « mise en place de dispositifs ayant explicitement pour intention de transformer des pratiques en savoirs » (Barbier et Galatanu, 2004, p. 12) en vue de développer des « compétences de gestion de l'action » et de permettre une flexibilisation des individus. Ces savoirs liés à l'action comportent plusieurs dénominations dans les travaux existants : « savoirs d'action », « savoirs d'expérience », « savoirs professionnels », « savoir cachés dans la vie professionnelle ». Les similitudes et les différences que l'on peut dégager entre ces différentes dénominations sont bien explicitées par Wittorski (2007) : « Les « savoirs d'expérience » et les « savoirs cachés dans l'agir professionnel » sont des notions proposées pour désigner une dimension implicite et incorporée à l'action du savoir alors que le « savoir d'action » est une notion proposée pour désigner un acte de formalisation de l'action et le « savoir professionnel » est proposé par des auteurs qui s'intéressent aux stratégies de mise en reconnaissance des acteurs dans un espace professionnel » (p.58).

Plus concrètement, chacune de ces dénominations est développée dans des travaux de recherche qui en donnent une meilleure approche. C'est ainsi que Tardif et Lessard (2000) parlent du « savoir d'expérience » comme une « intériorisation des règles implicites d'action acquises avec et dans l'expérience de l'action…Nous ne pouvons agir qu'en oubliant le processus historique d'apprentissage à travers lequel nous sommes devenus compétents pour faire cette action. Ce processus n'est pas derrière nous, il est au contraire ancré et intériorisé dans chacun de nos actes » (p.395). Et plus loin, ils précisent que le « savoir d'expérience est ouvragé, lié aux tâches, façonné, il est pratique, il est interactif, il est syncrétique et pluriel, il est hétérogène, il est complexe et non analytique, il est ouvert, poreux, perméable, il est personnalisé, il est existentiel et faiblement formalisé, il est temporel et évolutif » (p.401).

Quant aux « savoirs cachés dans l'agir professionnel », c'est Schön (1996) qui développe cette notion pour :

« Désigner le fait que si nous connaissons bien le visage de quelqu'un, on saura le reconnaître dans une foule sans savoir expliquer pourquoi. Dans de tels exemples, le savoir a les propriétés suivantes :

– il y a des gestes, des identifications et des jugements que nous savons faire très spontanément, nous n'avons pas à y réfléchir ;

– on ignore souvent si on a appris à agir ainsi, on réalise seulement qu'on agit de telle façon. Dans certains cas, on a été conscient à un moment donné de ce que l'on comprenait mais cela s'est trouvé par la suite incorporé à notre perception des gestes ou opinions. Dans d'autres cas, il se peut qu'on n'en ait jamais eu connaissance. Dans les deux cas, cependant, on est habituellement incapable de décrire le savoir que révèle notre action. C'est dans ce sens que je parle de savoir en cours d'action *(knowing in action),* celui qui caractérise le savoir pratique ordinaire » (p. 205).

La notion de « savoir pratique » quant à elle est développée par Van der Maren (1996) pour désigner un savoir singulier, localisé, contextualisé. Il s'agit d'un savoir qualitatif du fait qu'il est issu d'un système de relation entre des actions et des signes perçus dans l'environnement et non pas expliqué. Il s'oppose alors au « savoir scientifique » qui, lui, a une prétention universelle du fait que ses énoncés sont généraux et portent sur une réalité conçue comme une chose. Il est quantitatif et s'appuie sur des mesures qui sont construites à propos d'un nombre réduit de paramètres isolés, entre lesquels il établit des relations de causalité afin d'expliquer la réalité en la modélisant.

La notion de « savoir d'action » est développée par Barbier et Galatanu (2004) qui la définissent comme la « communication par des acteurs-énonciateurs d'énoncés relatifs à la génération de séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces par eux-mêmes. Ces savoirs d'action ont un caractère nouveau, inédit en tout cas pour les acteurs impliqués dans la performation d'une activité. Ils sont relatifs à la conduite d'une activité en situation, produits par les acteurs eux-mêmes » (p.23). Leplay (2005), quant à lui, développe la notion de « savoir professionnel » qu'il définit en cinq (05) dimensions : « En premier lieu, un savoir professionnel est un énoncé qui met en relation les trois types d'éléments suivants : une représentation

ou un système de représentation d'une classe de situation professionnelle, d'une classe d'action correspondant à cette classe de situation, d'une classe de résultats attendus de cette classe d'action, dans cette classe de situation. En second lieu, la relation entre représentation de la classe de situation et de la classe d'action est exprimée par un jugement de pertinence. En troisième lieu, la relation entre représentation de la classe d'action et de la classe de résultats est exprimée par un jugement prédictif et d'efficacité ou d'efficience qui peut être relatif ou absolu. En quatrième lieu, l'ensemble de cet énoncé porté par une personne est partagé au sein d'un groupe professionnel. En cinquième lieu, la portée de la généralisation peut être plus large que la classe de situation dans laquelle il a été construit ; l'énoncé peut le préciser » (Leplay, 2005, p. 4). Comment les acteurs se développent-ils dans ce processus de professionnalisation ?

V – Le développement des acteurs dans le processus de professionnalisation

5.1 – Liens entre professionnalisation et développement professionnel

La psychologie sociale du travail établit une différence entre les dispositifs de professionnalisation proposés par les organisations et les dynamiques concrètes de développement professionnel des individus à l'intérieur de ces dispositifs ; cela permet d'appréhender la professionnalisation sous l'angle du « PRESCRIT » (ou de L'ATTENDU) et du « REEL » (Wittorski, 2007). Lang (1999), parle plus précisément de « double processus » :

– D'un côté, la professionnalisation est perceptible dans le développement professionnel que beaucoup d'acteurs sur le terrain reconnaissent comme le socle de leur carrière puisqu'il donne une clé de lecture « des dynamiques d'engagement, des processus identitaires, de l'éthos professionnel, des savoirs professionnels, des compétences et des gestes professionnels, et des pratiques langagières » (Jorro, 2014, p. 75). Le développement professionnel est perçu par plusieurs auteurs sous l'angle

des transformations individuelles et collectives des compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles (Barbier, Chaix et Demailly, 1994 ; Beckers, 2007). Ces transformations individuelles et collectives des acteurs dans des situations professionnelles révèlent une première perspective du développement professionnel décrite par Jorro (2014) et Dejours (1995) comme celle de l'acteur qui fait l'expérience de processus de changements dans son rapport à lui-même, à autrui et au monde. A travers les activités du terrain, ce rapport s'approfondit, s'élargit et gagne en flexibilité. La deuxième perspective du développement professionnel révèle l'acteur comme une ressource humaine qui agit dans une institution et qui, selon ces mêmes auteurs, sera sollicitée pour répondre à des enjeux et objectifs institutionnels ou qui prendra l'initiative de se perfectionner en vue d'accomplir son projet professionnel. Cette perspective donne aussi bien une clé de lecture des différentes stratégies mises en place par l'acteur dans sa carrière professionnelle qu'une compréhension de la façon dont l'institution prend en compte le facteur humain.

Pour Lang (1999), le développement professionnel est sous-tendu par cinq principes :

« La présence de savoirs et savoir-faire spécifiques de haut niveau, propres à l'exercice de l'activité professionnelle en question ;

– L'engagement individuel de chaque acteur, novice au départ, qui, à travers sa formation et sa pratique, va devenir un « professionnel expérimenté » ayant acquis une « expertise » ;

– La production, par l'action professionnelle, de résultats efficients et efficaces ;

– La relation qu'entretient l'acteur avec le groupe professionnel avec lequel il partage son expertise et l'efficacité des procédures engagées ;

– Le fait que, pour être collectifs, les savoirs ne sont pas seulement incorporés et utilisés par les acteurs professionnels : à travers les publications et autres médias de développement et de formation, ils sont objectivés, transmissibles, ayant une existence sociale distincte des praticiens chevronnés » (p. 26).

Dans les écoles catholiques, ces principes peuvent être, tous ou en partie, mobilisés par les professeurs des écoles catholiques pour développer leur professionnalité et consolider l'élan de leur carrière. De nombreux travaux de recherche montrent

comment ce développement professionnel pourrait se consolider progressivement dans leurs pratiques quotidiennes.

Il peut, par exemple, se construire dès les premiers instants de l'exercice du métier. L'enseignant acquiert alors des compétences soit par imprégnation, soit par l'action, soit de façon contrôlée (Leplat, 2001 a) et ces compétences s'accroissent lorsque les activités deviennent de plus en plus complexes comme le précise Anderson (1981) : « à mesure que l'action progresse, l'activité est réorganisée et les compétences de plus en plus incorporées à l'action » (cité par Leplat, 2001 a, p. 43). Dans cette approche, le développement professionnel repose essentiellement sur la capacité de l'enseignant à sélectionner et à hiérarchiser les compétences incorporées.

Le développement professionnel passe également par l'expérience que l'enseignant capitalise dans sa confrontation personnelle avec le terrain ; confrontation dans laquelle le sens de l'action et de l'expérience n'est plus donné par l'institution dans laquelle il est engagé, mais construit par lui-même (Dubet, 2000). L'expérience est à comprendre ici comme une construction subjective à partir des actions réalisées par l'individu (Wittorski, 2007). Cette expérience est tellement essentielle que Schwartz (1999) la désigne comme un « savoir investi » et Wittorski (2007), comme un « patrimoine de l'individu ». Les savoirs investis « sont des savoirs qui se donnent en adhérence, en capillarité avec la gestion de toutes ces situations de travail, elles-mêmes prises dans des trajectoires individuelles et collectives singulières, contrairement au savoirs académiques, formels, qui eux sont désinvestis, indépendants des situations particulières » (Schwartz, 1999, p. 215).

Le développement professionnel de l'enseignant peut également se consolider par l'interaction qu'il a avec lui-même, avec les autres et avec son environnement. Dans l'exercice de son métier au quotidien, il peut réaliser un certain nombre d'apprentissages qui font appel à une forme d'intelligence pratique, efficace qui produit des savoirs utiles à lui-même, à ses collègues et à ses élèves.

Les taux élevés de réussite dans les classes d'examens les réconfortent énormément et révèlent la dimension efficiente et efficace de leur production au bénéfice des élèves ainsi que le niveau d'expertise et d'efficacité des équipes éducatives de ces écoles. Dans ces cas, le développement professionnel « consiste à mettre le monde social à son service, à en faire un monde pour soi afin de s'y intégrer, c'est-à-dire de

le reformuler en participant à l'élaboration de nouvelles significations » (Clot, 1999, p. 122). Autrement dit, il s'agit pour chaque professeur des écoles catholiques de prendre en compte son environnement de travail, d'exploiter l'hétérogénéité des savoirs en présence pour apporter une réponse spécifique à chaque situation rencontrée. On en arrive ainsi à une sorte d'alternance fonctionnelle entre le développement et l'apprentissage dans laquelle « l'apprentissage qui précède le développement est considéré comme moyen de développement avant que ce développement ne devienne à son tour moyen d'apprentissage » (Yvon et Clot, 2004, p. 31). A ce stade, le développement professionnel se consolide à travers deux processus : « un processus d'internalisation qui conduit l'acteur à faire l'expérience de l'acculturation professionnelle, (et) un processus d'externalisation qui se manifeste à travers un savoir agir et interagir en contexte » (Jorro, 2014, p. 77). Ces deux processus donnent au développement professionnel une première caractéristique essentielle qui est d'être séquentiel et progressif. Cette caractéristique est particulièrement développée par les tenants des analyses développementales qui montrent que le développement professionnel est un « processus linéaire », résultant du « cheminement de l'acteur » où le temps joue un rôle majeur : entrée dans le métier avec l'acquisition des bases du métier, puis mise en œuvre de routines et enfin, complexification de l'activité (Jorro, 2014). Si ces analyses rendent compte de la conception structurale de l'activité enseignante, elles sont critiquées pour le fait de ne pas prendre en compte les dimensions contingentes du métier « avec leurs lots de contradictions, de dilemmes et de rapports de force » comme Uwamariya et Mukamurera (2005) le précisent : « La conception développementale tient peu compte de la dimension du contexte professionnel et de l'apport du milieu, ignorant ainsi la dimension collective et organisationnelle du développement professionnel, qui sous-entendent les notions de communauté apprenante et d'organisation apprenante » (p.139). Dans les différents cursus des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso, ce « processus linéaire » peut-il être observé, de la formation initiale à l'intégration professionnelle ? Les contingences du métier et de la vie peuvent-elles rendre le cursus de certains d'entre eux suffisamment courbe pour faire exception ? Quelles peuvent être les conséquences d'événements imprévus comme ceux liés au décès d'un proche, à la brutalité d'une attaque terroriste, à un abus d'autorité sur un ou une élève (viol sur mineure, violence physique) ?

Une deuxième caractéristique du développement professionnel est explicitée dans les analyses professionnalisantes où s'établit l'articulation entre le processus de professionnalisation et le développement professionnel. Le professionnel y est décrit comme « acteur autonome, responsable de ses actes, maîtrisant des savoirs professionnels (savoirs de références et savoirs d'expériences) inscrits dans une organisation, évoluant dans un contexte et agissant au nom d'une éthique » (Jorro, 2014, p. 78). Ces analyses multiplient les combinaisons entre processus et procédures aussi bien dans des dispositifs de formation que dans des situations concrètes de travail. Ils y ont recours par exemple lorsqu'ils abordent les thèmes de l'analyse de l'activité, de l'analyse de pratiques, de l'apprentissage en situation de travail (workplace learning), des dynamiques identitaires, de l'accompagnement, des compétences et des gestes professionnels, de l'éthique, des savoirs professionnels, des *curricula*, de la gestion de carrière et du professionnalisme de l'agent (Jorro, 2014).

L'apport de ces analyses professionnalisantes questionne nos travaux. Les axes majeurs du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique que déploient les professeurs des écoles catholiques ne se déclinent pas en matières scolaires spécifiques, mais dans une manière d'enseigner : « enseigner, former, éduquer à un sens de l'homme à la lumière de l'Évangile » (GM, N°8). C'est cette articulation entre déontologie professionnelle et éthique ecclésiale qui constitue le « caractère propre » de l'Éducation Catholique : c'est à travers elle que les professeurs des écoles catholiques construisent leur identité et consolident leur engagement dans l'Institution.

En mettant l'acteur au centre de leur réflexion, les analyses développementales et professionnalisantes rendent compte de la manière dont celui-ci organise et structure les activités auxquelles il a à faire au quotidien, et comment, en retour, ces activités le façonnent. Dans ces deux types d'analyses, chaque acteur fait l'expérience des différentes phases de sa propre structuration dans l'exercice de son métier, phases que Boucher et Jenkins (2004) énumèrent de la façon suivante :

– Une phase d'appréhension caractérisée par un sentiment d'insécurité, d'inquiétude devant les changements à venir ;

– Une phase d'expérimentation qui correspond à l'exploration de nouvelles pratiques ;

– Une phase d'appropriation par des ajustements nécessaires ;

– Une phase de consolidation ouverte au questionnement sur la pertinence de l'activité (Boucher et Jenkins, 2004).

L'apport le plus important des analyses professionnalisantes est la mise en lumière des tensions que vivent les acteurs sur le plan professionnel et sur le changement constant de positionnement en fonction des contextes. Elles estiment également que les exigences et les injonctions de professionnalisme édictées par les Institutions et les Organisations peuvent constituer des opportunités ou des contraintes pour le développement professionnel de l'acteur (Jorro, 2014).

– D'un autre côté, la professionnalisation se déploie dans un processus sociologique dynamique et évolutif qui permet de comprendre « la place du groupe professionnel dans la division sociale du travail et donc la revendication-négociation d'un statut social plus prestigieux pour l'ensemble du corps concerné » (Lang, 1999, p. 27). Elle ouvre dans ce cas aux notions de rapports de domination entre groupe sociaux en devenant un processus dans lequel un corps de métier se positionne socialement pour engranger des avantages comme « celui de l'auto-détermination et du prestige, qu'il soit social (reconnaissance publique) ou matériel (avantages financiers inhérents » (Périsset, 2015, p. 20).

Ce processus sociologique dynamique et évolutif est perceptible depuis la reconstitution du corps des professeurs des écoles catholiques du primaire initiée en l'an 2000. Les professeurs des écoles catholiques sont conscients qu'ils constituent un groupe et ils revendiquent leur appartenance à ce groupe (groupe d'appartenance) pour l'ensemble de leurs démarches corporatives aux niveaux diocésain, provincial et national. Ils la revendiquent ensuite dans la déclinaison de leur identité « professeurs des écoles catholiques » chaque fois qu'ils participent à des réunions, à des formations continues ou à des activités qui les mettent en présence d'autres groupes. Ils la revendiquent enfin lorsqu'il s'agit d'opérer une comparaison de leur groupe avec le groupe des professeurs des écoles du Public (groupe de référence) à divers niveaux et plus précisément en matière d'effectifs de classe, de salaires, de prise en charge dans les formations continues, d'ardeur au travail et de résultats scolaires.

Les analyses développementales, professionnalisantes et sociologiques permettent d'entrer un peu plus au cœur de la professionnalisation et du développement professionnel et cet approfondissement peut se poursuivre à travers une grille d'analyse qui permet d'aborder la professionnalisation sous l'angle des attentes de l'Institution et de l'expérience réel des acteurs de terrain.

5.2 – Les voies de la professionnalisation et du développement professionnel

Si l'Éducation Catholique du Burkina Faso et ses professeurs des écoles catholiques veulent faire œuvre de professionnalisation, ils doivent nécessairement emprunter des « voies » (Wittorski, 2007) dans lesquelles l'offre institutionnelle et sa mise en œuvre sur le terrain sont en constante articulation. Wittorski (2007) énumère six (06) « voies de professionnalisation et de développement professionnel » et en contextualisant celles-ci au domaine de l'enseignement nous pouvons percevoir la nature du processus de développement professionnel mis en œuvre par l'enseignant ou par le groupe d'enseignants.

Dans l'exercice de son métier au quotidien, lorsqu'un enseignant entreprend une activité de classe qui présente cependant un « caractère de nouveauté », ou encore lorsqu'il se trouve dans une situation où il lui faut improviser, la première voie de professionnalisation dite « logique de l'action » (Wittorski, 2007, p.114) s'ouvre à lui. La caractéristique principale de cette voie se révèle dans la capacité de l'enseignant à ajuster son action tout au long de l'activité et cela de façon intuitive. Dans cette voie, l'enseignant externalise une sorte de « compétence incorporée » (Leplat, 1995) grâce à laquelle ce type d'ajustement dans l'évolution de l'activité génère des routines. Ces routines deviennent indispensables et au fur et à mesure qu'elles sont sollicitées dans les différentes activités, elles se développent. L'intuition dont il s'agit plus haut est bien plus sophistiquée qu'elle n'en a l'air (Trépos, 1996), puisque en tant que spécialiste de l'éducation, l'enseignant mémorise des schémas et des scénarios dans des situations de travail rencontrées et parfois répétées qui donnent à son semblant d'improvisation une grande efficacité : « Cette improvisation est rendue d'autant plus efficace que l'expert est un spécialiste, elle relève de ce que certains pourraient appeler une « intelligence du contexte » venant de « l'enregistrement » de situations types qui permettent de faire un diagnostic plus rapide » (Wittorski, 2007, p.114). Dans cette voie de professionnalisation, l'enseignant peut également avoir à faire au concept d'affordance, développé par Gibson (1977), dans ces travaux sur la perception et qui signifie l'adaptation qu'un individu est capable de réaliser du fait de l'interaction qu'il y a entre lui, son action, l'environnement et ses propriétés, comme il le précise : "Je ne perçois pas le monde

extérieur, je suis en permanence en train de construire le monde"[34]. Autrement dit, l'affordance permet à l'enseignant de s'appuyer non seulement sur ses aptitudes et ses dispositions du moment à agir, mais aussi sur les opportunités et les potentialités qui lui sont offertes respectivement par l'environnement et par la somme de ses expériences du passé pour faire face à la nouveauté d'une situation. C'est également dans ce sens que Johass (1999) évoque le concept de « l'intentionnalité préréflexive de notre corps » (p.171) pour montrer à quel point le corps est le siège de l'agir humain, qu'il mémorise et opère à notre insu dans des contextes situationnels donnés (p.169). Ces deux concepts d'affordance (Gibson, 1977) et d'intentionnalité préréflexive (Johass, 1999) sont ici convoqués pour élargir l'éventail conceptuel de la voie 1 de Wittorski (2007). Leur mobilisation systématique dans l'analyse empirique supposerait des dispositifs d'observation en situation qui dépassent le cadre méthodologique retenu. Ils constituent néanmoins des horizons théoriques féconds pour une recherche ultérieure sur les micro-ajustements in situ des professeurs des écoles catholiques.

En exerçant son métier, l'enseignant peut se retrouver également en face de situations inédites que ses façons de faire habituelles ne lui permettent pas de surmonter. Dans ces cas, l'enseignant développe des stratégies de recours à ses pairs ou de recherches documentaires pour trouver les informations utiles ou encore les actions à mener. Il est alors sur la deuxième voie de professionnalisation dénommée « logique de la réflexion et de l'action » (Wittorski, 2007, pp.115-116) dans laquelle s'établit une alternance entre la formation et la pratique : « L'aller-retour entre les connaissances ou savoirs recueillis et la tentative d'utilisation de ceux-ci pour agir conduit l'individu à construire, pas à pas, un process d'action 'intellectualisé' ou 'mentalisé' au sens où il fait l'objet d'un accompagnement réflexif et donc d'une 'prise de conscience' plus forte par son auteur » (Wittorski, 2007, p.116). Dans un tel processus, l'enseignant construit non seulement des connaissances dans l'action, mais il est capable aussi d'expliquer les étapes par lesquelles il est passé ; il peut ainsi expliciter et communiquer son action à ses collègues de travail. Sur le terrain, cette voie de la professionnalisation s'illustre fort bien dans des situations où l'enseignant participe à l'étude d'un problème nouveau qui fait explicitement appel à ses qualités d'initiatives et d'innovations, ou encore lorsqu'il réalise seul ou à

[34] *www.usabilis.com* consulté le 7/07/2023

plusieurs un travail nouveau ou enfin lorsqu'il remplace un collègue titulaire dans une classe. Dans le cadre de la formation, cette offre de professionnalisation correspond au dispositif de formation par alternance dans lequel il y a « itération entre la transmission de savoirs théoriques en formation et la production supposée ou espérée de process d'action en stage » (Wittorski, 2007, p.116).

Lorsque l'enseignant analyse de façon rétrospective les activités qu'il a menées, pour les évaluer, les comprendre et les transmettre, il se retrouve sur la troisième voie de la professionnalisation dénommée « logique de la réflexion sur l'action » (Wittorski, 2007, p.117). Dans cette voie, l'enseignant prend conscience d'un certain nombre de principes qui guident ses actions et par lesquelles il construit des connaissances. Cet exercice participe à l'enrichissement de son expérience et au développement de nouvelles compétences. L'offre de professionnalisation correspond ici aux dispositifs dénommés « analyse du travail » ou « analyse des pratiques » qui peuvent avoir lieu au cours de la formation continue à laquelle sont conviés les professeurs des écoles du Public et du Privé. Il s'agit de formaliser les « compétences incorporées » et de les transformer en connaissances ou en savoirs sur l'action. Ces dispositifs permettent de définir des façons de faire communes au groupe des enseignants pour construire des repères concernant les règles de gestion de la classe au quotidien : « le processus d'élaboration collective des savoirs est donc ici au centre de la pratique réflexive collective : le processus à l'œuvre s'apparente à la mise en mot de « compétences incorporées (développées dans l'action selon la voie 1) ou de « process d'action intellectualisés » (voie 2) qui font ensuite l'objet d'un « tri » et d'une validation par le groupe leur donnant ainsi un statut de savoir sur l'action » (Wittorski, 2007, p.117).

La quatrième voie de professionnalisation est appelée « logique de la réflexion pour l'action » dans laquelle, seul ou en groupe, l'enseignant ou le groupe d'enseignants détermine par anticipation, de nouvelles façons de faire en vue d'être plus efficaces. Selon Falzon (1993), ces activités anticipatrices de construction de connaissances ou d'outils ne sont pas directement orientées vers la production immédiate, mais destinées à une utilisation ultérieure qui vise à faciliter l'exécution de la tâche ou à améliorer sa performance. Il ne s'agit pas de produire des connaissances pour

l'action à un niveau local, mais de produire des savoirs pour l'action, validés par le groupe selon des critères de vérité, d'efficacité ou de légitimité.

Dans le déroulement de sa carrière un enseignant peut se faire accompagner par un collègue qui assure non seulement une fonction de transmission de savoirs ou de connaissances, mais aussi une fonction de mise à distance de l'action de modification des façons de voir et de penser l'action et la situation. Dans ce cas l'enseignant se situe dans la cinquième voie de professionnalisation nommée « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » (Wittorski, 2007, pp.119). Cette voie correspond à tous les types d'initiative de tutorat ou de parrainage, d'accompagnement au conseil ou au mentorat. Le plus souvent, cela peut se réaliser pour les jeunes enseignants en début de carrière. Il s'agit pour les plus anciens de permettre aux plus jeunes de voir autrement le travail, de sorte qu'ils puissent le réaliser plus efficacement, ou de les accompagner dans la conduite d'un changement.

La professionnalisation commence dès la formation initiale et se poursuit sur le terrain à travers les formations continues, et la sixième et dernière voie appelée « logique de l'intégration/assimilation » (Wittorski, 2007, pp.119-120) est un dispositif qui a pour intention dominante de transmettre des savoirs, participant ainsi à la préparation des individus soit à leur insertion ultérieure dans la vie sociale et professionnelle, soit à leur retour en emploi. Cette voie a une visée sociale citoyenne et professionnelle qui la différencie des cinq (05) autres voies de professionnalisation. En effet, ce qui y est premier, ce n'est pas l'action au travail, mais le fait que ces savoirs seront transmis et intégrés en connaissances, augmenteront les capacités de l'enseignant en lui faisant développer des process d'action nouveaux. Cette voie de professionnalisation a pour caractéristiques essentielles l'acquisition de connaissances et de savoirs, indépendamment de leur mise en œuvre. Elle doit être envisagée dans une conception large et non restreinte de la professionnalisation qui est alors entendue comme ayant à la fois pour fonction de préparer les enseignants à une activité professionnelle et à l'exercice de la citoyenneté dans la société.

Le tableau suivant, inspiré des travaux de Wittorski (2007, p.112) est une représentation des six voies de la professionnalisation et du développement professionnel dans le domaine de l'enseignement.

Tableau 12 : Les voies de professionnalisation et du développement professionnel

1. Logique de l'action	Ou du développement de l'expérience en acte « insu » au moment de l'action
2. Logique de la réflexion et de l'action	Ou du développement de l'expérience « su » au moment de l'action
3. Logique de la réflexion sur l'action	Ou de la transformation de l'expérience en actes en expérience mentalisée après l'action
4. Logique de la réflexion pour l'action	Ou de la production d'une expérience mentalisée avant l'action
5. Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action	Ou du partage et de la co-construction d'une expérience nouvelle au moment de l'action
6. Logique de l'intégration assimilation	Ou de l'acquisition de savoir avant leur utilisation
Nature du processus de développement professionnel mis en œuvre par l'enseignant	
1. Logique de l'action	Situation connue présentant un caractère de nouveautés qui conduit à une adaptation dans l'action des process d'action habituellement mis en œuvre
2. Logique de la réflexion et de l'action	Situation inédite mettant en échec les façons de faire habituelles et conduisant à une itération entre la recherche d'information et leur utilisation pour agir
3. Logique de la réflexion sur l'action	Situation de formalisation orale ou écrite de ses propres pratiques par une réflexion rétrospective sur l'action
4. Logique de la réflexion pour l'action	Situation de formalisation de pratiques nouvelles par une réflexion anticipatrice de changement sur l'action
5. Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action	Situation de transmission de connaissance, de construction de pratiques nouvelles et de modification des façons habituelles de voir la situation par l'intervention d'un tiers
6. Logique de l'intégration assimilation	Situation d'apprentissage de savoirs théoriques ou d'action nouveaux

Exemples de situations de professionnalisation	
1. Logique de l'action	Au travail, en formation ou dans la vie courante : ajuster son process d'action au cours de sa mise en œuvre sans avoir à y réfléchir
2. Logique de la réflexion et de l'action	Au travail, en formation ou dans la vie courante : réaliser une tâche inédite seul ou à plusieurs
3. Logique de la réflexion sur l'action	Au travail ou dans la vie courante : participer à un cercle de qualité, prendre un temps de réflexion sur son action. En formation : décrire son action et participer à un groupe d'analyse de pratiques
4. Logique de la réflexion pour l'action	Au travail ou dans la vie courante : participer à un cercle de qualité, réfléchir à un nouveau process d'action. En formation : définir de nouveaux process d'action dans un groupe d'analyse de pratique
5. Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action	Au travail ou dans la vie courante : favoriser le développement par un tiers de nouvelles façons de faire pour surmonter des problèmes insolubles. En formation : le formateur aide un formé à résoudre un problème en l'aidant à « déplacer » ses représentations.
6. Logique de l'intégration assimilation	Au travail ou dans la vie courante : lire un ouvrage donnant des indications utiles pour agir (plus tard). En formation : formation magistrale ou autoformation livresque.

Sources : Wittorski (2007, p.122)

Dans cette présentation, certaines voies de professionnalisation peuvent donner l'impression d'un chevauchement et l'auteur lui-même donne quelques précisions à ce propos : « Par exemple, la voie 2 caractérise assez bien les situations de résolution de problème. Dans celle-ci, l'itération entre l'action en voie de construction et la recherche d'information pour l'organiser semble s'apparenter à l'exercice combiné des voies 3 et 4, c'est-à-dire à la mise en œuvre d'un temps d'analyse de son action de manière à observer, par exemple, si elle est efficace (voie 3) et, en cas d'inefficacité, un temps de réflexion à propos de la façon de la rendre plus efficace (voie 4). La différence entre la voie 2 et les voies 3 et 4 réside, pour la voie 2, dans le fait que la réflexion a lieu au moment de l'action alors que dans les voies 3 et 4, il s'agit en dominante d'une réflexion sur ou pour l'action dans un autre espace que celui de l'action. Autrement dit, l'espace-temps de la réflexion et de l'action sont les

mêmes dans la voie 2 alors qu'ils font l'objet d'une dissociation dans les voies 3 et 4. Il y a donc davantage un emboîtement partiel des voies 3 et 4 avec la voie 2, plus qu'un chevauchement entre elles » (Wittorski, 2007, p.123).

Dans tous les cas, les outils utilisés par les enseignants peuvent susciter le développement de modalités de professionnalisation relevant de ces six (06) voies. Les enseignants peuvent se retrouver simultanément ou successivement dans plusieurs de ces voies de professionnalisation. La diversité des situations sur le terrain ainsi que le déroulement de leur carrière peuvent les amener à passer de l'une à l'autre voie avec des moments de ruptures ou de retours en arrière et à développer des « process d'action intellectualisés » qui deviennent à leur tour des routines ou enfin à développer des « compétences incorporées ».

Nous notons ici un aspect important pour une partie de notre travail, lorsque Wittorski (2007) relève que les 5ème et 6ème voies participent non seulement à la construction et à la transformation identitaire des acteurs de terrain, mais aussi au développement de cette identité ; le tout, « sous l'effet d'un discours tenu par un tiers et/ou une institution » (identité agie et prescrite). Les voies 1, 2, 3 et 4, quant à elles, contribuent à développer cette identité à partir de ce que les acteurs vivent sur le terrain (identité agie). La professionnalisation comme « négociation identitaire » (Wittorski, 2007, p.153) fait apparaître en effet le « jeu » qui s'établit entre, d'une part les effets et les représentations que les professeurs des écoles catholiques portent sur leur place, et sur celle de leurs actions dans les écoles catholiques, et d'autre part, sur le degré de reconnaissance attendue de l'Éducation Catholique, de l'Éducation Nationale et de la société burkinabè dans son ensemble. Du côté des professeurs des écoles catholiques, ce jeu réside dans la mise en place de stratégies de reconnaissance de soi, individuellement et collectivement, et du côté institutionnel et social, il réside dans l'attribution de compétences sur la base du travail exécuté et des résultats engrangés. Dans ce cas de figure, l'offre de professionnalisation proposée par l'Éducation Catholique à ses professeurs des écoles se transforme en « offre identitaire » (Wittorski, 2007) qui prend le chemin d'une injonction à être compétents et conformes aux attentes institutionnelles. C'est ainsi qu'émergent les trois concepts clés : compétence-identité-professionnalisation dont l'articulation fait comprendre que la professionnalisation relève d'un jeu et d'un enjeu social. Les attentes du côté des acteurs et celles du côté de l'Institution peuvent être, en effet, en

incongruence ou en conflit. En raison de leurs projets personnels, de leurs aspirations et de leurs ambitions, émergent des tensions identitaires pour lesquelles ces acteurs mettent en place ce que Kaddouri (2005) qualifie de « stratégies identitaires ». Dans ce contexte, les actes posés et les discours prononcés ont pour fonction de réduire, de maintenir ou d'empêcher la manifestation des écarts entre identité pour soi et identité pour autrui, et entre identité héritée et identité visée (p. 109). Kaddouri (2005) précise cela en ces termes : « Dans sa construction de soi, le sujet est selon nous, confronté à une double tension. La première résulte de la confrontation entre deux orientations identitaires. Celle du sujet lui-même qui, dans une épreuve relationnelle avec l'autre, se bagarre pour construire son propre projet de soi sur soi. Celle qui tente de lui assigner ce qu'il doit être pour se conformer au projet d'autrui sur son soi. La deuxième tension est une conséquence de la première : elle est attisée par les liens d'interdépendance socio-affectifs et les rapports de pouvoir qui opposent le sujet et autrui dans le combat pour l'authenticité de la construction en question. Il s'agit là de la détermination de la place et du rôle que prend le sujet dans la définition des contours et de l'orientation du devenir de son soi. Ces tensions et combats sont nécessaires pour que le sujet construise sa propre identité considérée ici comme totalité indivisible malgré la multitude de ses composantes » (Kaddouri, 2002, p.31). En prenant en compte la double caractéristique de l'identité, alternant les composantes sociales, culturelles, cognitives, affectives et opératoires de la compétence, la professionnalisation est à la fois et en même temps action et dynamique identitaire (Wittorski, 2007, 155). Le tableau suivant s'inspire des travaux de Wittorski (2007) et résume les différentes composantes identitaires articulées dans les différents espaces où l'enseignant ou le groupe d'enseignants peut évoluer.

Tableau 13 : La professionnalisation comme processus de négociation identitaire.

La professionnalisation comme processus de négociation identitaire SUJET-ENVIRONNEMENT		
	Trois espaces	

5 Composantes articulées	**Espace « micro »** (l'individu/le groupe auteur de la compétence) **Espace de la demande de reconnaissance identitaire**	**Espace « méso »** (collègue de travail « observateurs », situation) **Espace de la négociation identitaire**	**Espace « macro »** (organisation/groupe professionnel) **Espace de l'offre identitaire et de la reconnaissance identitaire**	**Facettes de l'identité**	**Rôle de l'expérience**
Cognitive	Savoir, connaissance et capacité disponibles ; sens accordé à la situation par l'individu agissant	La dynamique particulière de l'équipe de travail définit les contours de la situation de travail vécu par le sujet	L'organisation définit les situations de travail et les savoirs et connaissances requis	Identité « sue »	Puiser dans l'expérience disponible pour agir
Affective	Rapport affectif à l'image de soi, investissement affectif, motivation	Le regard porté par les collègues influence de façon positive ou non les affects ressentis par l'individu agissant	Le regard porté par l'organisation, l'évaluation professionnelle influence de façon positive ou non les affects de l'individu agissant	Identité « ressentie »	
Sociale	Identité pour soi ; stratégie identitaire en lien avec un projet identitaire	Identité pour autrui et, au final, identité reconnue attribution d'une compétence au sujet à partir de l'exercice d'un jugement d'efficacité à propos du process d'action		Identité « négociée »	

		mise en œuvre			
Culturelle	Orientation du process d'action en fonction de l'attente des collègues et de l'injonction organisationnelle ou professionnelle	Attente des collègues concernant la façon de travailler	Injonction organisationnelle ou venant du groupe professionnel d'appartenance	Identité « assignée »	
Opératoire	Orientation du process d'action en fonction de l'attente des collègues et de l'injonction organisationnelle ou professionnelle	Cette activité dépend du système d'activité propre au service	Cette activité dépend des choix d'organisation du travail et des tâches prescrites	Identité « agie »	Construire l'expérience en acte

Sources : Wittorski, 2007, p.156

Ce tableau révèle qu'il y a trois espaces liés à l'individu, aux collègues de travail et à l'organisation dans lesquels se développent des process d'actions et qui assurent des fonctions identitaires différentes. L'espace micro dans lequel l'individu agit et déploie ses compétences est le lieu où se manifeste sa demande de reconnaissance identitaire, l'espace méso concerne l'ensemble des actes de négociation identitaire entrepris par le groupe d'acteurs qui évoluent ensemble dans le même environnement de travail et l'espace macro concentre l'offre identitaire et la reconnaissance identitaire, toutes deux attendues de l'organisation. Les facettes de l'identité sont elles aussi disparates d'une composante à l'autre; chacune d'elles ayant sa spécificité comme le précise Wittorski (2007) : « Elle s'ancre tantôt sur les dimensions cognitives utiles pour agir (identité « sue »), tantôt sur la dimension affective liée à l'action (identité « ressentie »), tantôt sur la mise en œuvre d'une stratégie de négociation avec les paires en situation professionnelle (identité « négociée »), tantôt sur l'acceptation ou non d'une identité assignée par l'organisation ou le groupe

professionnel (identité « assignée »), tantôt, enfin, sur le process d'action mis en œuvre (identité « agie ») (Wittorski, 2007, p. 157). Dans ce tableau le rôle de l'expérience n'est perceptible que dans deux composantes ; dans la composante cognitive, elle constitue un « patrimoine » dans lequel l'acteur peut puiser pour agir, et dans la composante opératoire, elle se construit au fur et à mesure que l'acteur agit.

5.3 - Vers l'ajout d'une dynamique religieuse

Les facettes de la professionnalisation comme processus identitaire ont été élaborées par Wittorski (2007) dans un contexte laïc, celui de la formation des enseignants en France, où la séparation institutionnelle de l'école et de la religion structure les catégories de l'analyse. Leur robustesse tient à la finesse avec laquelle l'auteur les articule. Toutefois, leur transfert vers un contexte d'enseignement confessionnel, comme celui de l'Éducation Catholique burkinabè, soulève une question théorique que le présent travail ne peut éluder : les cinq facettes suffisent-elles à rendre compte de l'identité professionnelle des enseignants pour qui la pratique du métier s'inscrit explicitement dans un horizon de foi ? Plusieurs travaux suggèrent que non. Mulago (1980) rappelle que, dans le contexte africain, la religion n'est pas une sphère séparée de l'existence mais le fondement même de la culture, de l'identité et des valeurs morales ; elle est un mode de vie qui structure la totalité du rapport au monde. Pachod (2007), dans sa réflexion sur l'éthique de l'acte éducatif, montre que le métier d'enseignant dans un cadre confessionnel articule inséparablement dimension professionnelle et dimension vocationnelle. De son côté, en théorisant l'éthique de l'acte éducatif catholique, Moog (2020) met en évidence la manière dont la foi irrigue l'ensemble des gestes professionnels de l'enseignant. Ces apports convergent vers une réalité contextuelle : dans un environnement où l'acte d'enseigner est vécu comme une réponse à une vocation religieuse, comme un service ecclésial ou comme l'expression d'une obéissance communautaire, une facette identitaire spécifique peut émerger, irréductible aux cinq facettes de Wittorski (2007).

L'ajout concernera donc une facette qui sera intitulée « dynamique religieuse » et conduira à faire un choix épistémologique et méthodologique d'ajustements à ce cadre de recherche. Le premier ajustement concernera la dimension sociale (identité négociée) de Wittorski (2007) : les processus de négociation identitaire avec les pairs, la hiérarchie et le groupe professionnel se manifestent essentiellement à travers les dynamiques culturelles (identité assignée par l'Institution) et religieuses (identité transmise par la communauté de foi), qui les absorbent et les dépassent. La dimension sociale sera donc intégrée aux dynamiques culturelles et religieuses de ce travail. Le second ajustement concerne précisément l'ajout de la dynamique religieuse comme « identité transmise », absente de la nomenclature de Wittorski (2007) mais intégrant, avec la dimension culturelle, des éléments de la dimension sociale de celle-ci. Ces deux ajustements, une intégration et un ajout, constituent en eux-mêmes une contribution méthodologique de cette recherche à l'adaptation des modèles européens de professionnalisation aux contextes éducatifs confessionnels burkinabè et africains. Par exemple, une enseignante qui se perçoit comme « envoyée en mission » par sa Congrégation, engage simultanément une dimension religieuse (vocation, obéissance, ressourcement spirituel), une dimension cognitive (ce qu'elle sait du métier), une dimension affective (ce qu'elle y investit émotionnellement), une dimension culturelle (l'identité assignée par sa communauté religieuse et par l'Institution) et une dimension opératoire (la manière dont elle enseigne au quotidien). Et cet exemple pourrait s'étendre à tout professeur des écoles catholiques laïc qui lierait son travail à sa vie de foi et de prière en résonnance avec son engagement antérieur ou actuel dans sa Communauté Chrétienne de Base (CCB). Ses ajustements théoriques seront mis à l'épreuve par les données empiriques recueillies auprès des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso. Si elles sont corroborées par les analyses de cette recherche, elles constitueront un enrichissement des travaux de Wittorski (2007), adaptés aux contextes éducatifs confessionnels et, plus largement, aux contextes où la dimension religieuse structure le rapport professionnel au métier. La sous-catégorisation opératoire de cette dynamique sera présentée au Chapitre du cadre méthodologique (Chap.V).

Conclusion partielle

Ce chapitre a permis de construire le socle théorique de la professionnalisation sur lequel repose l'ensemble de cette recherche. En croisant les apports du milieu anglo-saxon, approches fonctionnaliste, interactionniste et wébérienne, et du milieu francophone, l'analyse croisée des approches révèle que la professionnalisation ne peut être réduite à un modèle unique. Elle désigne à la fois un processus de reconnaissance sociale d'une activité (professionnalisation-profession), une dynamique d'amélioration de l'efficacité du travail (professionnalisation-efficacité) et un dispositif de formation spécifique (professionnalisation-formation) (Wittorski, 2007 ; Gremion *et al.*, 2021 ; Aballéa, 2014).

Appliqué à l'Éducation Catholique du Burkina Faso, ce cadre éclaire la trajectoire historique du corps enseignant catholique : des « moniteurs indigènes » sans formation des années 1900, aux « instituteurs catholiques » de Toussiana, puis aux « professeurs des écoles catholiques » formés à l'IFPEC, chaque étape marquant une progression vers une professionnalité reconnue, encadrée par des statuts juridiques et portée par un Projet Éducatif spécifique.

La professionnalisation résulte, selon Wittorski (2007), de dispositifs institutionnels articulant offre de formation, demande de reconnaissance et attribution de professionnalité. Six voies l'incarnent concrètement dans les pratiques enseignantes. C'est à travers ces voies que les manières de faire des professeurs des écoles catholiques sur le terrain seront analysées dans la partie empirique (Chapitres VII et VIII). Mais ces manières de faire ne peuvent être dissociées de la question de l'identité professionnelle qu'elles contribuent à construire, ce que le Chapitre IV se propose d'examiner.

CHAPITRE IV : L'IDENTITÉ ET L'ENGAGEMENT PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS

Introduction

La professionnalisation de l'enseignement, pour laquelle le système éducatif burkinabè est en cours de réforme, a un lien avec la construction de l'identité professionnelle des enseignants, de l'expérience de la formation initiale à la confrontation avec les réalités du terrain (Gohier *et al.*, 2001). Nous venons de voir dans le chapitre précédent les dynamiques qui entourent les façons de faire des enseignants sur le terrain et qui les placent sur un certain nombre de voies de la professionnalisation de leur métier (Wittorski, 2007). Mais comment ces dynamiques renvoient-elles à l'identité professionnelle enseignante et au processus de sa construction ? Quelles sont les dimensions du concept d'identité en sciences sociales et surtout quelles sont les caractéristiques de l'identité professionnelle enseignante ? Pour répondre à ces questions, nous passerons par deux modèles d'identité professionnelle qui font sens pour notre recherche dans la mesure où ils nous donnent une opportunité d'illustration auprès des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso. Ce chapitre sera développé en trois parties : dans une première partie, nous développerons la notion d'identité dans les sciences sociales (I), puis nous aborderons deux modèles d'identité en donnant les résonances qu'ils pourraient avoir pour notre recherche-terrain (II et III).

I – La notion d'identité

1.1 - La notion d'identité dans les sciences sociales : une dimension à la fois individuelle et collective

Dans le champ de la psychologie sociale, l'identité se définit souvent comme une interaction particulière du psychologique et du social chez un individu (Mispelblom, 1983). Elle est le produit des processus interactifs entre l'individu et le champ social ; une dimension de la relation sociale qui s'actualise dans une représentation de soi. Ainsi, le rapport entre « identité personnelle » et « identité sociale », souvent considéré comme une opposition entre le personnel et le collectif, constitue le noyau central de la problématique de l'identité dans la psychologie sociale. Cette tension entre identité personnelle et identité sociale ne peut cependant être saisie dans toute sa profondeur sans recourir aux apports de la tradition psychanalytique, qui en éclaire les ressorts intérieurs et conflictuels. Dans le *Dictionnaire international de la psychanalyse*[35], Oppenheimer (2002) retient de la tradition freudienne que « les identités se construisent dans le conflit ; entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui, d'une part ; entre les différentes instances de l'individu que sont le ça, le moi et le surmoi, d'autre part » (Entrée identité). Lipiansky (1992) prolonge cette idée en affirmant que c'est « dans l'interaction avec autrui que se construit, s'actualise, se confirme ou s'infirme l'identité » (p. 262). Pour signifier la bipolarité de l'identité de chaque individu, Mucchielli (1992) dit qu'elle a une face intérieure, subjective, perçue et énoncée par soi-même, et une face extérieure, objective, perçue et énoncée par autrui. La conséquence qu'il en tire est que « l'identité que nous énonçons est fonction de la situation dans laquelle nous sommes et des besoins d'information de nos partenaires » (p. 127).

La distinction entre les pôles individuel et social existe déjà, dans les débuts de la pensée psychosociologique moderne, chez William James (1890). Dans son livre *Principes de psychologie*, il conçoit le soi comme un « courant de pensée » généré

[35] *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Sous la direction de Alain de Mijolla, Paris, 2002. Entrée « identité et identification ».

dans la relation avec l'autre. Selon lui, l'identité est au point de rencontre de la connaissance de soi par soi-même et de la connaissance de soi par autrui.

Cependant, c'est Erikson (1972) qui fut l'un des premiers à systématiser l'analyse du concept d'identité et à en faire une approche multidimensionnelle. Il a posé le problème de l'identité en l'enrichissant des apports de la psychanalyse dans une dimension sociale, culturelle et historique. Pour lui, la notion « d'identité » se traduit par la définition de soi, c'est-à-dire par les caractéristiques qu'un individu identifie comme siennes et auxquelles il accorde une valeur pour s'affirmer et se reconnaître. Il précise « que toute identité est problématique comme lieu d'intégration de la motivation personnelle et d'élection sociale », et que « l'histoire personnelle et l'histoire sociale confluent » (p.13). Le terme d'identité renvoie pour lui au « sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle *(sameness)* et d'une continuité temporelle *(continuity)* » (*Ibid.*). Ce sentiment est le résultat d'un double processus qui opère en même temps « au cœur de la culture de l'individu ainsi qu'au cœur de la culture de sa communauté » (*Ibid.*). Selon Erikson (1972), le sentiment d'identité provient d'un processus évolutif qui marque tout spécialement l'enfance ; ce processus ne se fait pas sans crises ni ruptures. Car, pour arriver à un sentiment de plénitude et d'équilibre, l'enfant doit s'adapter constamment à des transformations qui interviennent sur le plan de la croissance biologique, de la maturation génitale et de la socialisation : « Pour faire l'expérience d'une pareille plénitude, le jeune doit sentir une continuité progressive entre ce qu'il promet de devenir dans un avenir anticipé, entre ce qu'il pense être lui-même et ce qu'il observe que les autres voient en lui et attendent de lui » (p. 83). L'identité n'est pas simplement la somme des identifications passées : l'adolescence est aussi une période de rupture où le jeune abandonne certaines identifications pour en choisir de nouvelles : identification à des camarades, des figures socialement valorisées, des modèles incarnant ses aspirations. Cette identité, poursuit-il, « dépend de l'appui que prête au jeune individu le sentiment collectif auquel il appartient : sa classe, sa nation, sa culture » (p. 85). Lipiansky (1992) précise cette idée en disant que « la façon dont l'individu s'identifie aux autres, rencontre avec plus ou moins de correspondance la façon dont la collectivité va l'identifier lui-même » (p. 11).

Dans leur article sur « Définir l'identité », Robinson Baudry et Jean-Philippe Juchs (2007) montrent que l'idée de la distinction entre les pôles individuel et social peut trouver une résolution dans la théorie de l'habitus élaborée par Pierre Bourdieu (1980) dans son ouvrage *Le sens pratique*. Selon Bourdieu qu'ils citent, l'habitus présente l'avantage de penser le collectif et le singulier à travers un véritable singulier collectif. Bourdieu (1980) lui-même définit le concept d'habitus comme les schèmes de perception, de pensée et d'action, des dispositions subjectives propres aux membres d'un même groupe social partageant les mêmes conditions sociales objectives, qui permettent aux individus de s'orienter dans l'espace social et d'adopter des pratiques qui sont en accord avec leur appartenance sociale (Bourdieu, présenté par Dubar, 1996, pp. 65-69). L'évocation du développement de la notion d'identité dans les sciences sociales nous semble pertinente dans la mesure où nous avons affaire à un corps dans lequel les professeurs des écoles catholiques qui le composent cherchent à décliner leur identité en se référant à deux réalités :

– d'une part, à leur trajectoire antérieure, c'est-à-dire à leur origine sociale, leur culture, leur éducation, leur engagement religieux, leur cursus scolaire, leur profession antérieure, face intérieure et subjective de l'identité ;

– d'autre part, à leur métier d'enseignant dans l'Éducation Catholique, c'est-à-dire aux activités professionnelles (scolaires et parascolaires) qu'ils accomplissent du fait d'être intégrés au corps d'appartenance des professeurs des écoles catholiques, face extérieure et objective de l'identité.

En attendant de parcourir la présentation de deux modèles d'identité professionnelle enseignante, celui de Cattonar (2001) et celui de Gohier *et al.* (2001), découvrons ce qu'est l'identité professionnelle enseignante en elle-même.

1.2 – L'identité professionnelle enseignante

L'étayage théorique de ces travaux de recherche s'enrichit de lectures d'ouvrages, d'articles de revues et de collections provenant d'auteurs, anglophones et francophones, qui ont élucidé les concepts d'identité et d'identité professionnelle des enseignants.

L'identité est envisagée comme un ensemble de composantes représentationnelles, opératoires et affectives, produit par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire (Barbier, 1996a ; Beckers, 2007).

L'identité est, selon Beckers (2007), « constituée de ce qu'un individu est capable de faire et fait, mais aussi de ce qu'il sait, de la manière dont il se représente les choses et lui-même, du sens qu'il leur accorde, de ses émotions positives et négatives, de ses besoins et de ses valeurs » (p. 142). Cette conception de l'identité est donc intégrative, rendant compte de ce qui fait l'unicité de l'être, sa singularité. C'est avec toutes ses composantes qui le caractérisent que l'individu va « s'engager dans les actions qui comptent à ses yeux dont on peut supposer que les actions professionnelles font partie » (*Ibid.*).

Cette première approche de l'identité, comme un état qu'un individu ou un collectif sont susceptibles de mobiliser dans une pratique à un moment donné, est complétée dans la conception de Barbier (1996a) par une approche dynamique. L'identité est aussi « un processus puisque ces composantes peuvent se modifier sans cesse au fur et à mesure que se développent de nouvelles pratiques et de nouvelles expériences » (p. 40). Chaque expérience est potentiellement source d'évolution des composantes identitaires.

Dans le contexte socio-historique de la reprise en main des écoles primaires catholiques et de la re-création d'un corps des professeurs des écoles catholiques par l'Éducation Catholique du Burkina Faso, la question de la construction de l'identité professionnelle enseignante est au cœur de notre recherche.

Blin (1996) définit l'identité professionnelle enseignante comme un « ensemble d'éléments particuliers de représentations professionnelles, spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels » (p. 187). Le processus de construction de l'identité professionnelle débute en effet par une phase de représentation du métier que l'individu souhaite exercer et cette représentation se poursuit tout au long de la carrière (Nault, 1999). Au cours de la formation par exemple, Bernal Gonzalez et ses collaborateurs (2018) observent le développement de l'identité professionnelle auprès de futurs enseignants et pointent

la dynamique qui l'entoure. Ils découvrent en effet que l'identité professionnelle n'est ni continue ni linéaire, car elle est parsemée de différentes phases que décrivent fort bien Papadimitriou et ses collaborateurs (2021) lorsqu'ils disent qu'elle commence par « une étape d'éclosion de l'identité » à l'entrée en formation initiale, caractérisée par une vision globale, non encore affinée de la profession ou encore par une phase rêvée du métier. Cette étape est suivie par une période d'insécurité qui conduit le futur enseignant à remettre en question son orientation professionnelle et son choix de métier. Et enfin, ils observent une troisième étape qui est une sorte de « reprise en main » de soi du futur enseignant, avec la certitude d'être « outillé et préparé pour le métier » (p. 162). Dans le cas de figure où le futur enseignant a déjà exercé un autre métier dans sa vie antérieure, certains auteurs notent l'émergence d'une rupture possible entre l'identité à construire et l'identité déjà construite dans le métier précédent (Pellanda Dieci *et al.*, 2010). Du point de vue de Barbier et de ses collaborateurs (1994), ces différentes composantes de l'identité professionnelle activées ou susceptibles de l'être dans la confrontation avec le terrain font partie du développement professionnel.

Selon Tardif et Lessard (1999), si l'expérience de chaque enseignant est bien la sienne, elle est aussi celle d'un collectif partageant un même univers de travail, avec toutes ses contraintes et conditions : le vécu le plus intime s'inscrit dans une culture professionnelle partagée par le groupe, grâce à laquelle ses membres accordent sensiblement des significations analogues à des situations communes. Ces définitions montrent que l'identité professionnelle enseignante prend en compte les représentations professionnelles qu'un enseignant met en avant du fait de sa pratique professionnelle personnelle. Elle prend également en compte son appartenance au corps dans lequel les membres ont les mêmes représentations professionnelles du fait de pratiques professionnelles communes. Quelles sont les représentations que chaque professeur des écoles catholiques du Burkina Faso a de sa propre pratique professionnelle ? Quelles représentations a-t-il des pratiques des professeurs des écoles catholiques en tant que corps d'enseignants de l'Éducation Catholique du Burkina Faso ? Quelles sont les dynamiques anthropologiques, culturelles, religieuses et sociales qui influencent ces représentations ?

II – Le processus de construction de l'identité professionnelle enseignante

2.1 – Le modèle de Gohier et de ses collaborateurs

L'exigence de voir aujourd'hui les enseignants faire preuve de plus d'autonomie, de réflexivité et de compétence éthique dans l'exercice de leur métier amène les chercheurs à scruter les manières de faire de ces enseignants et à établir ce qu'elles représentent dans la construction de l'identité professionnelle. Quel lien y a-t-il entre l'identité de l'enseignant pris comme individu et son identité de professionnel ? Pour répondre à cette question, Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) proposent de concevoir que l'identité professionnelle est intégrée à l'identité globale de la personne : « C'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le "je" et le "nous", que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle » (p. 5). Dans le processus de construction du modèle d'identité professionnelle enseignante, ces auteurs relèvent que « des dimensions psycho-individuelles et sociales de la construction identitaire sont mises en œuvre par les processus conjugués d'identisation, ou singularisation, et d'identification ou d'appartenance (…) qui se manifestent par l'aller et retour constant, chez l'enseignant, entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre. C'est cette dialectique interactionnelle qui provoquera des moments de remise en question, moteurs de la dynamique du processus de construction identitaire. Ces moments de crise, caractérisés par l'exploration, l'engagement et l'auto-évaluation (…), renforcent les sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi qui sont au cœur d'une identité professionnelle affirmée » *(Ibid.*).

Les notions d'identisation ou singularisation et d'identification sont empruntées au modèle de Tap (1980a, 1980b) et signifient « l'inextricable dialectique entre le processus de singularisation et d'identification » (Gohier *et al.*, 2001). Selon ces

auteurs, les moments de remise en question ont une incidence sur les choix qu'effectue chaque enseignant par rapport à sa pratique, « sur sa représentation de lui, comprenant ses connaissances, ses croyances, attitudes, valeurs, conduites, habiletés, buts, projets, aspirations et du groupe d'enseignants, comprenant les savoirs de la profession, les idéologies et les valeurs éducatives, le système éducatif, la déontologie et les demandes sociales » (*Ibid.*, p. 5). C'est à travers ce processus, dynamique et interactif, caractérisé par un compromis entre les demandes sociales et son affirmation de soi, que son identité professionnelle se transformera potentiellement tout au long de sa carrière, et qu'il pourra contribuer à la redéfinition de sa profession avec ses collègues et partenaires.

2.2 – Sources et spécificité du modèle

Le modèle de construction de l'identité professionnelle enseignante proposé par Gohier *et al.* (2001) se caractérise comme un « Processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remise en question, générées par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification. Il est facilité par des liens de contiguïté avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi. Ce processus, qui débute dès la formation du futur maître, mène à la construction et, virtuellement, à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même comme enseignant tout au long de sa carrière » (p. 9).

Pour cerner la conception de l'identité professionnelle enseignante qu'ils proposent, Gohier *et al.* (2001) précisent qu'il faut connaître chez l'enseignant les éléments que comportent les représentations qu'il a de lui-même comme personne et celles qu'il a des enseignants et de la profession. Ces deux types de représentations recouvrent divers éléments que nous allons parcourir maintenant.

2.3 – Typologie des rapports de l'enseignant avec les enseignants et la profession enseignante

2.3.1 – Rapport au travail

En qualifiant l'enseignant de professionnel de l'éducation et des apprentissages, Gohier *et al.* (2001) rappellent, dans leur modèle, son rôle de lieu-tenant[36] de la société. Pour eux, les deux termes « éducation et apprentissage » sont indissociables, puisqu'ils estiment que l'enseignant est un « spécialiste des stratégies éducatives » ayant pour but de favoriser des apprentissages, voire la maîtrise même des processus d'apprentissage chez l'apprenant. Ils partagent en cela le point de vue du Conseil Supérieur canadien de l'éducation qui dit que « l'enseignement est un service public, visant le bien-être de la collectivité en contribuant au développement des personnes qui vont composer et gouverner la société de demain, assurant ainsi sa pérennité, et idéalement, (…), favorisant l'accès pour le plus grand nombre à une meilleure qualité de vie. L'acte éducatif est par ailleurs un acte complexe, réflexif et interactif requérant la maîtrise de plusieurs savoirs, tant théoriques que pratiques, et de plusieurs habiletés » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1991, cité par Gohier *et al.*, 2001, p. 10).

En guise d'exemples d'habiletés requises par l'enseignant, les auteurs citent les « savoirs pédagogiques et didactiques », les « savoirs disciplinaires », les « connaissances dans le domaine de l'évaluation des apprentissages », les « habiletés relationnelles » et le « sens de l'éthique ». C'est en analysant constamment sa propre pratique, en ayant une distance par rapport à celle-ci et en la réajustant que l'enseignant exerce sa fonction en qualité de professionnel. Cette capacité analytique se double d'un sens « praxéologique » (p.14) qui permet de faire le pont entre la théorie et la pratique et d'effectuer des choix. Pour ce faire, l'enseignant devra exercer son « jugement » ; et ce jugement, selon Hare (1993), est la « capacité d'évaluer de façon critique l'information disponible, les raisons qui sont invoquées

[36] UNESCO (2021). *Repenser nos futurs, ensemble. Un nouveau contrat social pour l'éducation*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705. (Consulté le 04/06/2025).

pour soutenir un point de vue plutôt qu'un autre lors d'une prise de décision » (Hare, 1993, cité par Gohier *et al.*, 2001, p. 14). Autrement dit, l'enseignant a nécessairement besoin d'autonomie pour réfléchir, analyser et juger afin d'effectuer des choix proprement éducatifs, qui ne reposent pas uniquement sur un rapport d'émotivité aux événements et aux choses. Même si, dans une certaine mesure, il doit agir de concert avec ses collègues, il doit également pouvoir fonctionner de façon indépendante, en prenant des décisions dont il assume la responsabilité. Une bonne connaissance de lui-même et une capacité à s'autoévaluer constituent des appuis solides pour sa pratique professionnelle qui, dès lors, peut être constamment réajustée en fonction des événements et des contextes de travail. En exerçant son métier, l'enseignant est appelé à assumer des responsabilités.

2.3.2 – Rapport aux responsabilités

L'enseignant est un lieu-tenant de la génération des adultes à qui revient la responsabilité d'éduquer et de former les générations qui ne sont pas encore mûres pour la vie en société, de façon générale, et pour le milieu auquel il est particulièrement destiné, en particulier (Durkheim, 1968). Chaque enseignant est donc imputable des actes qu'il pose en classe, aussi bien devant sa hiérarchie que devant la société. Cette notion d'imputabilité liée à la responsabilité de l'enseignant est davantage mise en avant dans notre société d'aujourd'hui. Cela lui met une pression pour qu'il rende compte de l'état d'avancement du processus de maturation des apprenants qui lui sont confiés. Cette pression résulte du « rapport coût/production » (Gohier *et al.*, 2001) auquel le langage courant de la société utilitariste d'aujourd'hui se réfère bien souvent. Or, la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis des apprenants doit plutôt s'évaluer dans sa capacité à réfléchir à sa fonction de lieu-tenant de la société et à l'orientation qu'il veut donner à celle-ci. En tant qu'acteur qui participe au processus dynamique de la professionnalisation, cette réflexion sur sa posture de lieu-tenant peut lui permettre de définir ou de redéfinir la profession enseignante. Le caractère réflexif des actions qu'il mène à l'endroit de ses apprenants ne le cantonne plus à un modèle professionnel figé, mais dynamique (Anadón, 1999 ; Gohier *et al.*, 1999a). Tout en soignant la qualité des activités

proposées pour développer leurs états physiques, intellectuels et moraux (Durkheim, 1968), il doit se garder de n'en tirer aucun profit, que ce soit du point de vue intellectuel, affectif ou sexuel. Autrement dit, toutes les actions menées en leur faveur doivent s'accompagner d'une éthique et d'une déontologie qui feront de lui un véritable éducateur pour ses apprenants (Gohier *et al.*, 2001 ; Gaudreau, Turgeon, Garnier et Buissonnet, 1999). Ce rapport à la responsabilité interroge les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso sur l'éthique et la déontologie du métier qu'ils exercent dans les écoles catholiques. Quel est le niveau de conscience professionnelle qu'ils développent autour des activités proposées aux apprenants ? Quelle posture de responsabilité face aux apprenants ? Quel type d'accueil et d'accompagnement sont réservés aux parents d'élèves ou aux tuteurs qui se déplacent à l'école pour se renseigner ou pour comprendre la partition qui leur est demandée dans l'éducation de leurs enfants ?

2.3.3 – Rapport aux apprenants

L'action exercée par l'adulte sur les enfants par l'éducation les rend aptes à intégrer la société (Durkheim, 1968) et cela suppose que le rôle de l'adulte s'arrêtera un jour, comme le signifie la célèbre citation de Nietzsche (2023) : « C'est mal récompenser un maître que de rester toujours son disciple » (Partie I, « De la vertu qui donne »). Même si, pour ceux qui intègrent la société, les apprentissages se poursuivent tout au long de la vie, l'enseignant, comme spécialiste de l'éducation, s'éclipsera un jour avec le sentiment d'avoir accompli une tâche de maturation et d'autonomisation. Dans le rapport aux apprenants, la qualité de la relation est primordiale pour développer un lien de confiance qui favorise les apprentissages (Noddings, 2015). La relation pédagogique de l'enseignant et de l'apprenant est si fondamentale qu'elle perdure malgré la prépondérance actuelle des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC). Le monde du virtuel doit être adapté de telle sorte que le contact humain réciproque soit maintenu, comme le recommande l'UNESCO : « Il convient d'ancrer la pédagogie dans la coopération et la solidarité en renforçant les capacités des élèves et des enseignants à travailler ensemble dans un esprit de confiance pour transformer le monde ». Cette relation pédagogique exige

donc un mode d'apprentissage participatif et collaboratif à travers une éthique du soin et de la réciprocité, en se fondant sur des principes de non-discrimination, de justice et de respect de la diversité (UNESCO, 2021 ; Gohier *et al.*, 2001 ; Brunswick et Danzin, 1998). On s'oriente ainsi vers une relation intellectuelle entre enseignant et apprenant dans laquelle les multiples activités déployées par l'enseignant en faveur de l'apprenant permettent à ce dernier de développer ses capacités à se construire dans toutes les sphères de son développement comme personne dans un monde en mutation (Gohier *et al.*, 2001 ; Tardif, 1993 ; Gauthier *et al.*, 1997), à identifier et à résoudre des problèmes, à retracer, voire à réinventer la connaissance : « Un enseignement fondé sur la construction de problèmes confrontera les élèves avec des projets, des initiatives et des activités de découverte et de collaboration. Ainsi confrontés à des buts et des objectifs clairs, ils seront obligés de franchir les frontières disciplinaires, à la recherche de solutions viables et créatives. L'apprentissage par problèmes et par projets contribuera à ancrer les élèves dans leur expérience personnelle et les aidera à comprendre que le monde est évolutif, pas figé ; il développera leurs connaissances et leur discernement » (UNESCO, 2021). En définitive, les enseignants et les apprenants constituent de petites communautés de chercheurs et de bâtisseurs de savoirs (Gohier *et al.*, 2001 ; UNESCO, 2021), appelés en ce qui concerne chaque groupe à des actes de réflexion qui les transforment, tout simplement parce que ces actes redéfinissent la profession d'enseignant des uns et le métier d'élève des autres (Perrenoud, 1998).

Le contexte de l'apprentissage participatif et collaboratif implique nécessairement une relation entre un adulte et un enfant dans laquelle l'influence du premier sur le deuxième est indéniable. L'enseignant doit donc adopter une posture responsable et la décliner dans sa démarche, dans son style vestimentaire, dans sa prise de parole, dans son regard, dans l'expression de ses émotions, en somme dans ses gestes et ses attitudes, comme Charmot (1951) le dit à l'endroit des enseignants : « Tout ce que vous pourrez dire à vos écoliers ne fera nul effet sur eux, si, en étudiant votre conduite, comme ils n'y manquent jamais, ils trouvent devant eux le contraire de ce que vous leur enseignez. Les enfants apprennent plus par les yeux que par les oreilles. (…) Inspirez-leur la douceur par votre patience et votre égalité ; la modestie, par votre retenue ; l'affabilité et le savoir-vivre, par vos manières honnêtes (…), par une conduite irréprochable » (p. 394). Ainsi, même s'il ne fait plus « figure d'autorité

absolue et intrinsèque » (Gohier *et al.*, 2001), l'enseignant « accompagnateur » se tient aux côtés de son élève « compagnon » qui le prend comme modèle ou comme « figure inspirante » (Casanova et Roelens, 2022). Dans ce sens, quels types de rapports les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso entretiennent-ils avec leurs apprenants dans leurs classes ? Comment assument-ils leurs rôles de lieu-tenants de la société burkinabè auprès de leurs apprenants, en matière de développement de pédagogies adaptées, de gestes et d'attitudes humaines et professionnelles et d'éducation aux valeurs de société ? Quel est l'apport du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique dans cette relation pédagogique entre les professeurs des écoles catholiques et leurs apprenants ? Il faut noter que ce rapport de l'enseignant aux apprenants se vit dans un contexte d'intervention d'autres acteurs de l'éducation et notamment celle du personnel d'encadrement, des parents d'élèves et des collègues enseignants.

2.3.4 – Rapport aux collègues et au corps des enseignants

Dans les différentes traditions africaines, un proverbe dit « qu'il faut tout un village pour éduquer un enfant » pour signifier que c'est grâce à plusieurs acteurs et à travers diverses expériences que se réalise l'éducation des plus jeunes générations. Le rapport de l'enseignant aux collègues de l'équipe éducative et à la corporation des enseignants se fonde sur cette conception de la professionnalité enseignante et du professionnalisme collectif dans lesquels chaque enseignant fait de la concertation mutuelle, de la collaboration de travail et de la participation à la dynamique éducative de l'établissement une force (Gohier *et al.*, 1999b ; Gohier *et al.*, 2001). Ces dynamiques illustrent comment les enseignants développent des stratégies de recours à leurs collègues dans la deuxième voie de professionnalisation, « logique de l'action et de la réflexion » (Wittorski, 2007), comment ils se situent dans la troisième et la quatrième voie de professionnalisation, « logique de la réflexion sur l'action » et « logique de la réflexion pour l'action » (Wittorski, 2007), grâce aux séances d'analyse de pratique pour définir avec les pairs des façons de faire communes au groupe des enseignants avant ou après les activités scolaires, et enfin comment, dans la cinquième voie de professionnalisation, « logique de traduction

culturelle par rapport à l'action » (Wittorski, 2007), certains enseignants débutants peuvent prendre des initiatives de tutorat ou de parrainage, d'accompagnement au conseil ou au mentorat en recourant à l'un ou l'autre collègue, le plus souvent plus ancien ou plus expérimenté. Le rapport de l'enseignant à ses collègues enseignants se fait également dans la participation à la vie des structures corporatives du groupe (syndicat ou groupe professionnel) pour porter des projets de revendication ou de reconnaissance vis-à-vis de la hiérarchie de tutelle ou de la société.

2.3.5 – Rapport à l'école comme Institution sociale

Comme espace à part, où l'on a pris l'habitude de soumettre les apprenants à une quarantaine avant d'entrer dans la vie (Ariès, 1972), l'école porte le Projet Éducatif de la société. Il est donc de la plus grande importance que les enseignants en connaissent les lignes directrices afin de mieux ajuster les activités éducatives qu'ils mènent au quotidien. L'élaboration du projet d'établissement nécessite la participation des enseignants et cela leur donne la possibilité de mieux traduire les finalités éducatives dans des plans spécifiques au sein de leurs établissements. De ce point de vue, l'enseignant devient, avec d'autres acteurs sociaux, un partenaire clé dans les prises de décisions concernant les orientations éducatives à privilégier (Gohier *et al.*, 2001). Cet apport contribue à la redéfinition de son mandat de lieu-tenant de la société et impacte le processus de son identité professionnelle. Dans le contexte de l'Éducation Catholique au Burkina Faso, nous avons vu au chapitre 2 qu'un Projet Éducatif est déjà rédigé et proposé aux professeurs des écoles catholiques. Quelle connaissance en ont-ils ? Quelle incidence y a-t-il de voir qu'ils sont amenés à développer des actions éducatives à partir d'un Projet Éducatif qu'ils n'ont pas contribué à rédiger ? Quelles sont les perspectives de relecture de ce Projet Éducatif à partir des expériences de son application sur le terrain par les professeurs des écoles catholiques ?

Avec l'ensemble des représentations de soi dans les rapports vécus par les enseignants dans leur espace de travail ordinaire, on peut définir l'identité professionnelle de l'enseignant comme « la représentation que l'enseignant (…) élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la

représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. Cette représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siens. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son travail, comme professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et autres acteurs impliqués dans l'école comme Institution sociale » (Gohier *et al.*, 2001). Dans les différents rapports établis dans l'environnement de travail, on peut supposer que l'enseignant a nécessairement besoin de s'adosser à des qualités humaines et professionnelles. Quelles sont ces qualités ?

2.4 – Qualités nécessaires à l'enseignant

Se connaître soi-même est certainement le fondement sur lequel se greffent les qualités dont les enseignants ont besoin dans les différents rapports qu'ils établissent avec leur travail, leurs apprenants, leurs responsabilités, leurs collègues et avec l'école. Plusieurs qualités se recoupent dans ces différents rapports, de sorte qu'il ne semble pas nécessaire de refaire le lien entre chaque rapport et les qualités requises.

Ainsi, dans le rapport au travail comme dans les rapports aux apprenants, aux collègues et aux parents d'élèves, l'enseignant a besoin de développer des capacités réflexives et interactives pour être un professionnel performant. En analysant sa pratique avec ses pairs, par exemple dans la « logique de la réflexion pour l'action » et dans la « logique de la réflexion sur l'action » (Wittorski, 2007), l'enseignant arrime, à sa capacité réflexive, son sens praxéologique qui font de lui un professionnel qui sait non seulement faire des choix, mais sait aussi établir le lien entre théorie et pratique (Gohier *et al.*, 2001). Tout cela développe une autre capacité : celle du jugement, qu'il faut comprendre comme une aptitude argumentaire alliant prise de recul et clairvoyance dans toute prise de décision (Hare, 1993). Rien de cela n'est possible sans un degré élevé d'autonomie et une tendance soutenue à l'autoévaluation.

Dans le rapport aux responsabilités et aux élèves, nous avons dit plus haut que l'enseignant était le lieu-tenant de la société en matière d'éducation de la jeune génération. Il y a ici un rapport adulte/enfant dans lequel nous avons dit que la société rend l'adulte responsable de l'enfant. Cette responsabilité ne peut s'exercer que dans une certaine proximité de l'un et de l'autre où l'enseignant doit développer des qualités humaines d'empathie et d'écoute. Rien ne justifierait qu'il use de quelque pouvoir que ce soit pour exploiter intellectuellement, physiquement ou affectivement l'enfant ; ce qui suppose qu'il développe des compétences éthiques en revisitant régulièrement les règles déontologiques qui régissent sa profession (Gohier *et al.*, 2001). D'un autre côté, l'enseignant, avons-nous dit plus haut, pouvait devenir pour certains apprenants, sinon pour tous les apprenants, une « figure inspirante » (Casanova et Roelens, 2022), ce qui doit l'amener à avoir la capacité de régir sa propre conduite sous la forme d'une congruence, c'est-à-dire en alignant le dire, le faire, le penser et l'être (Gohier *et al.*, 2001). Il doit développer la même capacité à régir les rapports des apprenants entre eux, parfois par exemple sous la forme d'une délibération éthique (Racine, Legault et Bégin, 1991). Il est impossible pour l'enseignant d'avoir de l'efficacité dans la gestion de ces interactions interpersonnelles sans une bonne connaissance de soi et une bonne connaissance des mécanismes psychologiques tels que l'introjection et la projection qui, dans une relation, départagent ce qui appartient à soi et ce qui appartient à autrui (Gohier *et al.*, 2001). Cette concordance entre l'être et le paraître dans le rapport aux apprenants doit s'exprimer également dans le rapport aux collègues et s'enrichir de nombreuses autres qualités telles que le sens de la collégialité et le sentiment d'appartenance à un corps. C'est ce sentiment qui s'exprime dans les voies de professionnalisation « logique de la réflexion sur l'action » et « logique de la réflexion pour l'action » (Wittorski, 2007) à travers lesquelles l'enseignant fait recours à ses collègues pour mutualiser les pratiques pédagogiques ou encore pour trouver une solution à une difficulté pédagogique spécifique rencontrée. Il y a dans ce cas à développer des « compétences dialogiques » (Gohier *et al.*, 2001) avec les pairs et, dans une certaine mesure, avec les autres acteurs intervenant dans l'espace scolaire, tels que les parents d'élèves, les personnels d'encadrement et les personnels de gestion de l'école. La connaissance du milieu dans lequel est implanté son école et des enjeux de la demande en éducation constitue un atout majeur dans l'argumentaire de l'enseignant

lorsqu'il participe à des échanges avec ces acteurs extérieurs qui interviennent dans l'espace scolaire. Il en va du poids de son affirmation professionnelle et de l'expression de son engagement pour sa profession, pour ses apprenants, pour ses collègues et pour son école (Pallascio *et al.*, 1999).

L'ensemble des qualités du rapport de l'enseignant à soi et aux autres constitue le socle de deux éléments structurels essentiels au processus de construction de l'identité professionnelle enseignante, selon le modèle de Gohier *et al.* (2001) : les mécanismes d'identisation et d'identification. Ces qualités peuvent être regroupées selon le schéma suivant, inspiré de ces auteurs :

– *Rapport à soi* : capacité introspective, réflexive, d'autoévaluation ;

– *Rapport au travail* : savoirs, capacité réflexive, capacité à faire le transfert entre la théorie et la pratique, capacité analytique, capacité à faire des choix, jugement, autonomie, capacité à s'autoévaluer ;

– *Rapport aux responsabilités* : connaissance des règles déontologiques, sens éthique, délibération éthique ;

– *Rapport aux apprenants* : capacité relationnelle, empathie, écoute, congruence, connaissance de soi, capacité introspective, connaissance des mécanismes psychologiques, connaissance de ses capacités et limites intellectuelles et de ses valeurs ;

– *Rapport aux collègues* : collégialité, sentiment d'appartenance au groupe, compétence dialogique, capacité à travailler en équipe ;

– *Rapport à l'école* comme Institution sociale : connaissance des demandes sociales, de la culture, capacité à s'affirmer, compétence argumentative (Gohier *et al.*, 2001).

Ces « rapport à… » qui composent l'identité professionnelle et contribuent à sa construction, selon le modèle de Gohier *et al.* (2001), peuvent-ils être repérés chez les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso ? Comment développent-ils leur connaissance de soi, quelles sont leurs potentialités et leurs limites humaines et intellectuelles ? Quelles sont leurs facilités ou leurs difficultés de connaissance de l'autre et de relation avec cet autre ? Peut-on mesurer auprès d'eux les influences de leurs rapports à la hiérarchie, aux collègues, aux apprenants, aux parents d'élèves et au milieu social du lieu d'exercice de leur profession ?

Voyons, à présent, si les caractéristiques du modèle de l'identité professionnelle enseignante proposé par Cattonar (2001) diffèrent de celui de Gohier *et al.* (2001).

III – L'identité professionnelle enseignante comme dimension de l'identité sociale

3.1 – Sources et spécificité du modèle

La spécificité de l'identité professionnelle enseignante proposée par Cattonar (2001) résulte du fait qu'elle se limite au champ de l'activité professionnelle des enseignants. Cattonar (2001) l'envisage comme l'une des dimensions de l'identité sociale des enseignants et comme une construction à la fois sociale et individuelle. Elle la « conçoit comme la définition de soi de l'individu en tant qu'enseignant, en rapport avec sa pratique professionnelle d'enseignant » (p.5). L'identité professionnelle enseignante est « commune » aux enseignants du fait des relations collégiales et collaboratives qu'ils entretiennent entre eux dans l'environnement scolaire. Dans ce sens, le caractère « commun » de l'identité professionnelle enseignante s'évalue sur l'ensemble des « caractéristiques » qui identifient l'enseignant « en tant qu'enseignant » et que celui-ci « a en commun avec d'autres enseignants, du fait d'appartenir au même groupe professionnel, au-delà des différences internes et hiérarchies qui le traversent » (*Ibid.*).

S'il est vrai que les enseignants catholiques du Burkina Faso achèvent leur formation initiale à l'Institut de Formation des Professeurs des Ecoles Catholiques (IFPEC) avec le même diplôme qui les habilite à exercer le métier d'enseignant, le corps qu'ils constituent révèle des caractéristiques spécifiques. Ce corps regroupe en effet des enseignants catholiques hommes et femmes laïcs, mariés ou encore célibataires ; il comprend aussi des enseignants catholiques ayant prononcé des vœux dans une congrégation religieuse (enseignants religieux et religieuses), et il y a enfin des enseignants catholiques qui, du fait de leurs grades professionnels obtenus en cours

de carrière, appartiennent à des hiérarchies différentes, comme c'est le cas des Conseillers Principaux (CP) ou des Instituteurs Principaux (IP).

Une identité professionnelle spécifique implique une socialisation spécifique. Pour être intégrés au groupe professionnel enseignant, les enseignants catholiques, dans la totalité de ces caractéristiques spécifiques, doivent s'approprier les systèmes de « règles-normes-valeurs » (Van Haecht, 1998, p.101, cité par Cattonar (2001, p.6) qui leur sont explicitement ou non proposés par l'Éducation Catholique du Burkina Faso. L'appropriation de ces systèmes de « règles-normes-valeurs aboutit à l'acquisition de savoirs spécifiques et de rôles, directement ou indirectement enracinés dans la division du travail à l'école » (Berger et Luckmann, 1966, cités par Dubar, 1996a, p.100).

Pour Dubar (1991), ces savoirs spécifiques sont des « machineries conceptuelles comprenant un vocabulaire, des recettes, un programme formalisé et un véritable univers symbolique véhiculant une conception du monde qui (…) sont définis et construits en référence à un champ spécialisé d'activités » (Dubar, 1996a, p. 100). Cattonar fait l'hypothèse selon laquelle on pourrait distinguer un « noyau central » de l'identité professionnelle enseignante auquel sont rattachés des « ensembles périphériques ». Elle définit ce « noyau central » comme la « dimension de l'identité professionnelle enseignante qui est partagée par l'ensemble des membres du groupe professionnel enseignant, marquée par la mémoire collective du groupe et par les règles-normes-valeurs auxquelles il se réfère » (Cattonar, 2001, p. 14).

Blin (1997) caractérise cette réalité par le concept « d'identité collective de compromis » et en donne des exemples concrets. Dans ses enquêtes de terrain, il découvre par exemple que, pour les enseignants, la qualité qui définit le « bon élève » est la « motivation » (p.116) ; ils attribuent « l'échec » aux problèmes familiaux de l'élève (p.190) ; ils reconnaissent que c'est « l'équilibre » qui permet à l'enseignant d'exercer son métier avec professionnalisme ; ils estiment que c'est la « maîtrise des savoirs disciplinaires » qui révèle la compétence professionnelle de l'enseignant ; et enfin que c'est dans l'intérêt porté aux apprenants qu'ils puisent eux-mêmes leur motivation (Idid.). Pour Blin (1997), l'identité collective de compromis est comme un dénominateur commun de l'identité professionnelle enseignante à partir duquel les enseignants peuvent échanger, agir entre eux et avec

leur environnement. Autour de ce « noyau central » de l'identité professionnelle enseignante, Cattonar (2001) fait graviter deux ensembles périphériques dans lesquels cette identité professionnelle se fragmente en fonction de sous-groupes d'enseignants :

« – Le premier ensemble périphérique comprend les sous-groupes professionnels pouvant se regrouper et se distinguer selon différents principes de différenciation tels que la section de classe d'enseignement, les titres des enseignants et les formations spécifiques liées à la section d'enseignement.

– Le deuxième ensemble périphérique comprend les « sous-groupes » sensibles aux effets de contexte, comme par exemple « l'effet culturel de l'organisation », et aux variations individuelles qui puisent leur source dans l'histoire singulière de chaque enseignant et notamment dans ses intérêts et ses motivations » (Cattonar, 2001, p. 14).

Pour Blin (1997), l'identité professionnelle de compromis peut être enrichie par des identités professionnelles différenciatrices. Ces éléments de différenciation sont liés au contexte institutionnel dans lequel l'enseignant exerce son métier et aux expériences scolaires de l'enseignant. Les deux types d'identité professionnelle peuvent être mobilisés par l'enseignant dans des contextes différents, comme il le précise : « Dans le cadre d'une interaction avec une personne d'un collectif professionnel différent, l'enseignant mobiliserait des éléments consensuels au monde enseignant (identité professionnelle de compromis) ; dans le cadre d'une interaction avec un pair, l'enseignant activerait plutôt les éléments d'une « identité professionnelle différenciatrice » (p.189).

3.2 – La construction de l'identité professionnelle comme dynamique individuelle

Le modèle de l'identité professionnelle enseignante que propose Cattonar (2001) se caractérise par le fait d'être « individuelle ». Elle résulte de l'histoire singulière et des caractéristiques particulières de chaque enseignant. Elle ne s'acquiert pas par une

« simple transmission-assimilation » passive, mais par une « construction active et interactive » qui n'implique ni une absolue conformité à toutes les « règles-normes-valeurs » professionnelles du groupe enseignant, ni une imposition de celles-ci par le groupe ou autres « agents socialisateurs » (Cattonar, 2001, p. 7). Dans ce modèle, l'enseignant construit une identité professionnelle singulière en utilisant deux types de matériaux :

– Ses propres représentations, motivations et intérêts, dans une sorte de compromis entre « l'identité héritée » du groupe enseignant et « l'identité visée » par l'enseignant (Dubar, 1996a, p. 24) ; et entre les besoins et les désirs de l'individu et les valeurs des différents groupes avec lesquels il entre en relation (Percheron, cité par Dubar, 1996a, p. 24).

– Ce qui fait de lui ce qu'il est, c'est-à-dire ses appartenances sociales, ses conditions sociales d'existence et ses trajectoires sociales. Chaque enseignant se compose ainsi une identité professionnelle « lentement, en empruntant certaines images aux diverses représentations existantes, mais en les réinterprétant pour en faire un tout original et neuf, selon ses propres aspirations et ses expériences » (Percheron et Dubar, *op. cit.*, p. 24 ; Cattonar, *op. cit.*, p. 7). En d'autres termes, chaque enseignant devrait acquérir une relative autonomie et une certaine « capacité réflexive » qui se traduit au quotidien par une « certaine capacité d'initiative et de choix, une capacité critique, une distance à l'égard du "système", de soi-même et de ses actions » (Dubet, 1994 ; Giddens, 1994, cité par Cattonar, p. 7).

La représentation de soi, comme personne, se rapporte aux connaissances, aux croyances, aux attitudes, aux valeurs, aux habiletés, aux buts, aux projets, aux aspirations que l'enseignant « se reconnaît ou s'attribue indépendamment de son contexte professionnel ou, à tout le moins, dans un sentiment d'affirmation de sa singularité par rapport à l'imposition de normes professionnelles » (Cattonar, 2001, p.9). La connaissance de soi requiert de la part de l'enseignant une « capacité introspective qui demande une mise à distance par rapport à soi. Cette mise à distance est rendue possible grâce à un esprit réflexif capable d'auto-évaluation » (p.16). Tous les outils de la psychologie peuvent être utiles à cet exercice « d'examen de soi », du simple regard introspectif à la narration autobiographique.

Notre travail de recherche-terrain nous fera prendre en compte les différentes structures et écoles de l'Éducation Catholique dans lesquelles travaillent les professeurs des écoles catholiques au Burkina Faso. C'est en effet à l'intérieur de ces structures éducatives qui définissent sa position et orientent en partie ses représentations et ses choix que se poursuit le processus de construction d'une identité professionnelle commencé depuis la formation initiale à l'IFPEC. Quels sont les intérêts et les motivations qu'ils poursuivent dans la confrontation avec le terrain ? Comment traduisent-ils au quotidien l'apport de l'identité héritée de leurs équipes éducatives et de l'identité visée par eux-mêmes ? Quelle est l'originalité et la spécificité de l'identité professionnelle enseignante qui en résulte ?

3.3 – Liens entre identité professionnelle et trajectoires antérieures

Dans le processus de construction de l'identité professionnelle enseignante, la trajectoire antérieure de chaque enseignant constitue un facteur déterminant (Cattonar, 2001). L'identité professionnelle se construit en effet sur la base de l'histoire singulière de chaque enseignant et de la manière dont il s'est impliqué dans les relations sociales aussi bien dans son corps d'appartenance que dans d'autres champs sociaux. Cette histoire singulière prend sa source dans la « socialisation primaire », pendant l'enfance de l'enseignant, et dans le déroulement de sa « socialisation secondaire », à l'âge adulte, lorsqu'il rejoint d'autres groupes sociaux (de sexe, d'âge, de religion, de « classe sociale », de profession), ainsi que le précisent Tardif et Lessard (1999) : « Quelle que soit son occupation, un travailleur n'y arrive jamais vierge : il commence à travailler en étant l'héritier de sa propre histoire de vie, de sa trajectoire à la fois personnelle et sociale, de sa formation antérieure, etc. De plus, ce qu'il est lui-même en tant que personne – avec ses compétences, ses attitudes, ses connaissances acquises, ses qualifications, ses relations, ses stratégies, etc. – constitue cela même qui lui permet de traverser les barrières d'un travail et d'y faire carrière en tant que membre à part entière. L'histoire du travailleur, sa socialisation et sa personnalité sont pour ainsi dire la face cachée de la carrière professionnelle : ils en constituent la protohistoire, ce qui

l'ouvre et la rend pensable et possible pour l'individu » (Tardif et Lessard, 1999, pp. 375-376).

Ce caractère « individuel » de l'identité professionnelle enseignante commande que l'on prenne en compte les trajectoires et appartenances sociales des enseignants pour comprendre leur conception du métier. Demailly (1991) a montré que « les dispositions inscrites dans les trajectoires et solidifiées en positions sont une source importante d'orientation pédagogique, dans la mesure où elles colorent les rapports affectifs qu'entretiennent les enseignants avec les différents groupes sociaux et les univers familiaux » (pp. 224-225).

Dans le processus de construction de l'identité professionnelle étudié par Berger et Luckmann (1966) et Dubar (1996), les notions de « continuités » et de « ruptures » entre « socialisation primaire » et « socialisation secondaire » sont mises en avant. En prenant l'exemple de la socialisation professionnelle, Dubar mentionne que dans certains cas, la « socialisation secondaire » peut être « le prolongement de la première socialisation et s'accorder avec l'univers de sens acquis lors de la socialisation primaire, mais elle peut aussi opérer une rupture (à la suite de chocs biographiques) transformant la réalité intériorisée lors de la socialisation primaire et s'accompagnant de processus de déstructuration/restructuration de l'identité » (Dubar, 1996a, p. 100).

Dans la construction de l'identité professionnelle, chaque enseignant a donc besoin de la conjugaison du passé et du présent. Selon Kaufmann (1994), si « l'identité passée peut se recomposer par l'interaction et le cadre de socialisation du moment, (…) cette recomposition n'opère qu'en lien étroit avec le passé incorporé, le nouveau contexte ne produisant pas directement une nouvelle identité, mais réactivant plutôt certains schémas intériorisés, plus ou moins mis en sommeil, réorganisant la réserve d'expériences accumulées (Schütz, 1987) et participant ainsi à redéfinir l'identité » (Kaufmann, 1994, pp. 305-306).

En prenant en compte ce constat, notre méthodologie inclut le recueil de données concernant la vie antérieure des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso : données sur leur appartenance sociale, leur culture, leur cursus scolaire, leur formation initiale, leur éventuelle profession antérieure et leur engagement dans leur Communauté Chrétienne de Base (CCB) d'origine. Autrement dit, l'analyse de

contenu tiendra compte de leur passé et du présent en lien avec ce que dit Lahire (1998) : « Si la situation présente n'explique rien en elle-même, (…) c'est souvent elle qui décide ce qui du passé va pouvoir resurgir et agir au cœur de l'action présente. (…) Elle est ce qui ouvre ou laisse fermée, réveille ou laisse à l'état de veille, (…) définit, délimite ce qui du passé incorporé peut être actualisé, (…) mobilise ou non les habitudes incorporées par les acteurs » (p.62).

3.4 – La construction de l'identité professionnelle enseignante comme processus biographique et relationnel

La culture enseignante qui résulte de l'apprentissage des « règles-normes-valeurs » permet à chaque enseignant de s'intégrer au groupe enseignant, étant, bien entendu, imprégné des différents éléments de sa trajectoire vécue et de ses appartenances sociales passées et présentes, successives et simultanées. C'est à partir de cet ensemble culturel et biographique que l'enseignant construit « une définition de soi en tant qu'enseignant » (Cattonar, 2001, p.16). Il s'agit là toutefois d'une définition de soi qui n'est pas figée à un moment et à un lieu donné. Elle est la résultante d'expériences de vie et de relations sociales qui embrassent la totalité de l'existence de l'enseignant de façon discontinue. Tardif et Lessard précisent notamment que cette existence passée et présente de l'enseignant est sujette à des « ruptures et des continuités » et constitue une sorte d'étape de « socialisation préprofessionnelle » de l'enseignant ; c'est l'étape des expériences familiales et scolaires passées (Tardif et Lessard, 1999, p. 376). Blin (1997) est encore plus explicite lorsqu'il remonte à l'enfance de l'enseignant pour y déceler les premières formes de socialisation préprofessionnelle au métier d'enseignant. De son point de vue, un enseignant d'aujourd'hui peut avoir été tellement marqué par les pratiques et les valeurs portées par son enseignant d'hier que ces pratiques et valeurs se perpétuent dans sa propre pratique professionnelle d'aujourd'hui (Blin, 1997 ; Tardif et Lessard, 1999). C'est comme si le « rêve » devient réalité, comme l'observe si bien Nault (1999) lorsqu'il dit que la première phase de la socialisation professionnelle enseignante est une phase de « rêve » dans laquelle « les motifs qui interviennent dans le choix de

carrière d'enseignement influencent le processus de socialisation, où déjà se construit une image inconsciente de ce que l'enseignant doit être : le « moi professionnel étant alors un moi idéalisé » (p.143).

L'aspect dynamique de la construction de l'identité professionnelle enseignante est ainsi mis en évidence. En effet, cette construction est inséparable des changements structurels qui affectent les systèmes d'action et qui peuvent induire des « conversions » des identités préalablement constituées et des constructions mentales qui leur sont associées (Dubar, 1996a, p.262). L'identité ne désigne donc pas un état, encore moins une « essence », mais plutôt un mouvement, une construction dynamique parce qu'elle subit les influences présentes et passées de multiples agents de socialisation (Percheron, cité par Dubar, 1996a, p.24).

Pour Lahire, les individus sont ce que leurs multiples expériences sociales font d'eux et ils sont appelés à avoir des attitudes et des comportements variés selon les contextes dans lesquels ils sont amenés à évoluer (Lahire, 1998, p. 233). À partir de ces multiples appartenances sociales présentes (de sexe, d'âge, de « classe sociale », de groupe socioculturel, professionnel), Dubar conçoit que la dynamique de l'identité professionnelle enseignante se déploie dans l'articulation du biographique et du structurel, de l'histoire individuelle et des évolutions institutionnelles (Dubar, 1994, pp. 375-376). Ce processus se construit, selon lui, de deux manières :

– Dans un « processus d'attribution » de l'identité enseignante par les institutions qui engagent l'enseignant à exercer son métier et par les individus (enseignants et autres personnels de l'Institution) avec lesquels s'établissent des interactions et des rapports de force ;

– Dans un « processus d'incorporation » que déclenche l'enseignant lui-même et qui ne se comprend qu'à la lumière de ses trajectoires sociales (Dubar, 1996a, pp. 111-114).

Dans la mesure où ces deux processus de « l'identité pour soi » et de « l'identité pour autrui » ne coïncident pas toujours, Dubar précise que l'enseignant procède à une double transaction avec soi-même et avec les autres : une « transaction externe ou objective » pour « tenter d'accommoder » l'une à l'autre et une « transaction interne ou subjective » pour « tenter d'assimiler » l'une à l'autre (Dubar, 1996a, pp. 114-116).

En reprenant les travaux de Tap et de Fisher (1987), Blin aboutit au même constat que l'identité professionnelle enseignante procède de l'articulation entre une transaction « interne » à l'individu et une transaction qui, parce qu'elle le met en interaction avec d'autres individus dans un contexte professionnel donné, lui est « externe » (Blin, 1997, p. 179).

De ces quelques constats, il ressort en substance que la question de la construction de l'identité professionnelle enseignante se pose essentiellement dans un rapport que l'enseignant a avec lui-même et avec l'autre ; rapport qui tient compte de ses appartenances biographiques à des groupes sociaux donnés et dans des institutions données. Pour en savoir plus sur les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso sur cet aspect, il s'agira pour nous de scruter les données qui seront recueillies dans les dynamiques de l'identité qu'ils ressentent dans le regard qu'ils portent sur eux-mêmes (regard sur soi), qu'ils portent sur leurs collègues du corps d'appartenance et du corps de référence (regard sur autrui) et qu'ils ressentent enfin du regard des autres acteurs de l'éducation et du milieu dans lequel ils exercent leur profession (regard d'autrui sur soi).

3.5 – Construction de l'identité professionnelle et contexte de travail

Le contexte de travail est non seulement favorable au développement de l'identité professionnelle enseignante, mais il en constitue une dimension essentielle. Sur son lieu de travail, un enseignant capitalise un ensemble d'expériences liées à la culture du métier d'enseignant, à l'esprit de l'Institution dans laquelle il exerce son métier, aux règles-normes et valeurs mis en avant par ses collègues de travail. Sainsaulieu (1998) a montré comment « l'individu peut être influencé dans sa façon de raisonner, de symboliser et d'interpréter son expérience ou celle des autres, par les circonstances des relations dans le travail et principalement dans les rapports de pouvoir » (p. 240). Il définit cette « identité au travail » comme « une façon d'élaborer un sens pour soi dans la multiplicité des rapports sociaux et de la faire reconnaître par les partenaires de travail » (Sainsaulieu, 1995, p. 217). Les trois éléments clés interconnectés de cette « identité au travail » sont : le contexte de

travail, l'expérience au travail et la position de pouvoir au travail. Le troisième élément de ce trio semble être décisif dans le degré d'engagement de l'individu dans son métier. Demailly (1991) note, en effet, que la « démotivation par rapport au métier » peut provenir « en partie de l'absence de maîtrise sur les conditions générales d'exercice de celui-ci » et entraîner « une sorte d'adaptation fataliste, infantilisée, routinière et désinvestie » (p.187). L'analyse empirique des Chapitres VII à IX permet de documenter ces dynamiques : elle rend compte de l'estime de soi, de la direction de soi et du sentiment de compétence des professeurs des écoles catholiques, des succès qui alimentent leur élan professionnel, et de leur degré de fidélité institutionnelle à l'Éducation Catholique à travers les tensions vécues au travail.

3.6 – « Typologie des identités » ou « modèles idéaux de professionnalité »

3.6.1 – La pluralité des identités professionnelles enseignantes

Selon le contexte social et la politique éducative dans lesquels travaillent les enseignants, on observe qu'une pluralité d'identités professionnelles déjà existantes se présentent sur leur chemin. Dubar (1996a) les qualifie de « types identitaires » (p. 112), tandis que Cattonar (2001) les considère comme des « modèles idéaux » de référence (p. 24) en les définissant comme des idéaux proposés aux enseignants, par exemple pendant leur formation initiale, sur ce qu'ils doivent savoir, savoir être et savoir-faire dans l'exercice de leur métier dans leur confrontation avec le terrain. Dans l'histoire des systèmes éducatifs, et notamment en ce qui concerne la France au début du XX^{e} siècle et, à sa suite, bien d'autres États francophones dont le Burkina Faso, on verra ainsi apparaître l'idéal de l'enseignant « Magister » (Lang, 1999, p. 96) duquel il est attendu qu'il soit culturellement compétent et développe des savoir-faire pédagogiques. Cet idéal de l'identité professionnelle de l'enseignant « Magister » transmettant des connaissances a progressivement évolué vers celui de l'enseignant « Pédagogue », centré sur le processus d'apprentissage et sur les élèves (Blin, 1997 ; Cattonar, 2001). Pour le dire autrement, Dubet (1996) constate qu'il

s'est agi d'un déplacement de l'identification disciplinaire vers « l'art » d'enseigner, d'une mutation du goût pour la discipline enseignée vers l'intérêt de « faire cours » (p. 302) avec les apprenants, en passant de « l'initiation à l'initiative » (Robert, 1993), c'est-à-dire en abandonnant les méthodes traditionnelles pour des méthodes actives qui décloisonnent les disciplines et développent des activités d'éveil (Vial, 1996). On voit déjà apparaître son profil de professionnel, appelé à l'issue de sa formation initiale à exercer des fonctions d'animateur dans lesquelles il valorise le travail en équipe, analyse ses pratiques pour favoriser l'assimilation des connaissances chez les apprenants et est incité à scruter la personnalité de chaque enfant et le milieu dans lequel il vit (Pachod, 2007). Ce milieu social et les valeurs qu'il véhicule, les enseignants se rendent bien compte d'ailleurs qu'il est en pleine mutation, et le déphasage avec ces valeurs est l'une des sources du malaise enseignant : « On ne nous a pas avertis, mais le métier a carrément changé de fonction en une quinzaine d'années. On nous a conservés dans des cadres, des classes, des murs, pendant que tout changeait autour de nous : la société, la vie, les valeurs, les gosses et nous-mêmes » (Duneton, 1976). Cette évolution des « modèles idéaux » est bien dynamique (Cattonar et Maroy, 2001 ; Cattonar et Mangez, 2000) dans la mesure où nous en sommes aujourd'hui au modèle de l'enseignant « praticien réflexif » qui prolonge celui du « pédagogue » et qui est complètement à l'opposé des anciens modèles du « maître instruit » ou de « l'enseignant technicien » (Cattonar, 2001, p. 24). En effet, l'enseignant « praticien réflexif » ne se doit plus de reproduire mécaniquement des techniques pédagogiques formalisées par des chercheurs et apprises en cours de formation initiale. Il ne s'agit plus d'assurer un rôle de transmission de savoirs à des apprenants qui les reçoivent passivement, mais d'amener ceux-ci, par des pédagogies adaptées et ancrées dans son expérience quotidienne du métier, à prendre une part active à la construction des savoirs nécessaires à leur formation. Si la relecture et l'évaluation des pratiques pédagogiques peuvent se faire individuellement, elles sont encore plus productives quand elles se font en équipe, ce qui implique un rapport étroit de l'enseignant aux collègues de l'équipe éducative et même aux autres acteurs de l'éducation concernés par la vie de son établissement.

L'ensemble de ces nouvelles dispositions qui entourent le modèle le plus en vue aujourd'hui permet de définir l'enseignant comme « un praticien réflexif qui mène

une pédagogie de type constructiviste et différenciée, qui travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de la vie de son établissement. L'enseignant doit être un acteur réflexif et autonome, capable de s'adapter à toutes les situations par l'analyse de ses propres pratiques et résultats. Il doit sans cesse s'auto-analyser, s'interroger sur ce qu'il fait, pourquoi il le fait et comment il le fait » (Cattonar, 2001, p. 24).

En ce qui concerne le contexte de notre recherche dans l'Éducation Catholique, on observe les mêmes mutations sur le « modèle idéal » de l'enseignant catholique. La tradition catholique fait du « maître catholique idéal », dans le contexte du Concile Vatican II[37], celui qui fait dans son être profond la « synthèse entre foi et culture » et qui fait de l'enseignement une « noble mission » dans laquelle il manifeste « le mystère chrétien non seulement par ses paroles, mais par chacun de ses gestes et par toute son attitude » (Garrone, 1977). L'action et le témoignage dans une posture d'animateur sont mis en avant dans ce modèle. De même, il y a pour lui un devoir de conscience à collaborer en toute responsabilité, selon ses compétences et à la place qu'il faut, à la réalisation du Projet Éducatif commun de l'Éducation Catholique. Ce modèle, tout comme ceux que nous avons développés plus haut, va évoluer vers celui de l'enseignant catholique « praticien réflexif », puisque le contexte socioculturel est le même, aussi bien pour les enseignants du public que pour les enseignants du privé. En demandant aux enseignants catholiques de développer l'ouverture des apprenants les uns aux autres dans la tolérance et le respect de leur mode de penser et de vivre, dans la compréhension de leurs préoccupations et de leurs espoirs, en partageant leurs conditions et en participant à leur devenir (Garrone, 1977), l'Éducation Catholique ne les oriente-t-elle pas aujourd'hui vers le modèle du « praticien réflexif » ? Et dans ce cas, qu'en est-il au niveau des professeurs des écoles catholiques ? Quelle est la proportion des anciens et des nouveaux « modèles idéaux » dans la construction de leur identité professionnelle enseignante ? Car, selon Cattonar (2001), il peut y avoir une confrontation entre différents « modèles idéaux » dans ce processus de construction dans la mesure où il y a « des modèles auxquels ils peuvent s'identifier ou s'opposer, qu'ils peuvent "accepter" ou "refuser", qu'ils peuvent "travailler", "réinterpréter" et combiner » (p. 25). Derouet (1988) les qualifie

[37] *Concile Vatican II : 1962-1965. Texte intégral*, Ardèche éditions, 2012.

de « stocks de référence » (p.68) de modèles auxquels un même enseignant peut recourir dans la construction de son identité professionnelle, comme : le « modèle civique » ; le « modèle domestique » ; le « modèle industriel » (Derouet, 1988) ; le « modèle marchand » ; le « modèle communautaire » ; le « modèle créatif » (Derouet, 1992).

Selon Cattonar (2001), il ne faudrait pas ignorer l'aspect collectif dans ce processus de construction identitaire qui, du fait d'être dynamique, puise ses fondements dans les interactions que l'enseignant a avec les autres enseignants avec lesquels il forme un corps de professionnels ayant des revendications corporatives (Demailly, 1997, p. 3). Dans ce sens, on peut se demander ce que chaque professeur des écoles catholiques tire de son rapport aux collègues comme éléments qui interviennent dans le processus de construction de son identité professionnelle.

3.6.2 – L'identité professionnelle enseignante plurielle

Si l'enseignant fait référence à plusieurs modèles idéaux pour construire son identité professionnelle, il fait également partie d'une des multiples cultures professionnelles spécifiques existantes dans un corps de métier (Demailly, 1991), dont l'appropriation aboutit au même objectif de construction identitaire.

Dans la mesure où chaque enseignant se réapproprie de manière propre les « règles-valeurs-normes » professionnelles de ces cultures professionnelles d'appartenance, on peut dire qu'il construit son identité professionnelle sur la base de son appartenance à celles-ci. Ne pourrait-on pas, par exemple, rencontrer dans le corps des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso une religieuse en poste depuis quinze ans dans une école catholique congréganiste en milieu urbain dans la Province ecclésiastique du Centre ? Dans cette question, on distingue les appartenances aux cultures professionnelles suivantes : culture professionnelle des professeurs des écoles catholiques de sexe féminin ; culture professionnelle des professeurs des écoles catholiques-religieux ; culture professionnelle des professeurs des écoles catholiques travaillant dans une école congréganiste ; culture professionnelle des professeurs des écoles catholiques les plus anciens ; culture

professionnelle des professeurs des écoles catholiques travaillant en milieu urbain ; culture professionnelle des professeurs des écoles catholiques de la Province ecclésiastique du Centre.

Cela fait bien six appartenances à des cultures professionnelles spécifiques sur la base desquelles cette professeure des écoles catholiques pourrait construire son identité professionnelle sans qu'il n'y ait, pour autant, une homogénéité du « patrimoine des schémas incorporés » (Kaufmann, 1994, p. 307). Autrement dit, cette construction produit une identité professionnelle à « géométrie variable » (Cuche, 1996, pp. 49-50) portée par un « être poly-identitaire » (Blin, 1997, p.184) qui s'identifie à différents groupes d'appartenance ou de référence. Il y a, certes, une culture et des valeurs religieuses communes du fait d'appartenir à la même Institution (Éducation Catholique), mais chacune de ces cultures professionnelles a ses codes, son organisation, son mode de fonctionnement à partir desquels l'enseignant va « mobiliser l'une ou l'autre de ses identités professionnelles selon, d'une part, un processus de zapping identitaire en fonction de la situation d'interaction où il se trouve ; et d'autre part, selon le processus d'assignation identitaire mobilisé par l'autre » (Cattonar, 2001, p.26). Tardif et Lessard (1999) évoquent ainsi la notion de « caméléon professionnel » pour désigner la situation de l'enseignant qui endosse plusieurs rôles dans ces situations d'interaction, mais se retrouve à la fin « fragilisé et comme balloté entre des attentes, des besoins, des pressions contradictoires » (p.39), éprouvant des « sentiments ambivalents » dans l'alternance de ces rôles de pédagogue, de surveillant, d'arbitre et parfois même de policier. Ils le traduisent dans les propos suivants : « Au fond, l'enseignant est une sorte de *caméléon professionnel* qui doit sans cesse changer de peau et jouer dans sa classe et des relations humaines instaurées et maintenues tout au long de l'année avec chacun des élèves sous sa responsabilité ; celui du didacticien soucieux de transmettre sa matière, de couvrir le programme et de favoriser l'apprentissage des contenus ; celui du maître tranchant les conflits entre les élèves ou entre les élèves et lui ; celui du père ou de la mère de famille arbitrant les problèmes de discipline ; celui du gardien ou du policier ramenant l'ordre ; parfois celui de l'ami ou du confident établissant une relation d'aide et de soutien avec certains élèves en butte à des problèmes personnels, affectifs, existentiels, familiaux, etc. » (p.131). C'est pourtant à travers les réponses qu'il tente de donner à ces exigences parfois

contradictoires que l'enseignant aligne les matériaux de construction de son identité. Cela révèle, en conséquence, pour nos deux auteurs, que c'est désormais l'enseignant, et non plus l'Institution scolaire, qui construit son identité propre, comme le résume Cattonar (2001) : « La manière de concevoir, de penser (et de pratiquer) le métier d'enseignant est plurielle et semble moins un donné provenant d'instances externes qu'une construction active, moins le résultat d'une socialisation-transmission institutionnelle que d'un travail personnel (et collectif) que les enseignants réalisent au quotidien, notamment à travers les multiples relations qu'ils nouent avec leurs élèves, leurs collègues, les parents d'élèves, etc. » (p.28).

On peut bien se demander alors comment les professeurs des écoles catholiques opèrent une telle transition. Comment se fait le décalage, du « modèle idéal » enseigné en formation initiale en lien avec la tradition de l'Éducation Catholique, au « modèle spécifique » qu'ils se construisent avec le concours des « stocks de références » de modèles qui s'offrent à eux sur le terrain professionnel ? Dans la confrontation aux multiples logiques contradictoires du terrain, se sentent-ils « divisés sur eux-mêmes et en eux-mêmes » ? (Tardif et Lessard, p.546) Que font-ils du présent, de l'expérience, du vécu et de la subjectivité qui font sens pour eux dans leur travail ?

IV – La dynamique de l'engagement professionnel sous l'angle des états identitaires

4.1 – La notion d'engagement professionnel

Nous avons vu dans le chapitre II combien l'Éducation Catholique comptait sur ses enseignants pour que les objectifs de son service éducatif à la nation burkinabè soient atteints. Mais quels sont vraiment les degrés d'engagement de ceux-ci ? Quels sont les défis qui se présentent à eux sur le terrain professionnel dont la confrontation augmente ou diminue leur engagement ?

L'engagement professionnel est défini comme « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifestent l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donnent sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle » (De Ketele, 2013, p.11). En d'autres termes, l'engagement a quelque chose à voir avec l'affirmation identitaire sur le plan professionnel (Gohier *et al.*, 2008). Pour un professionnel, l'engagement est une mise en gage de quelque chose de soi-même pour obtenir en échange un bien matériel, comme un salaire, ou un bien immatériel, comme différentes formes de reconnaissance, ce qui suppose de celui qui met en gage et de celui qui le reçoit des responsabilités et des obligations.

L'engagement dans sa profession et l'engagement dans une organisation supposent que la personne investisse des activités liées à sa profession dans un espace ou un environnement donné, comme on investit une place forte, qu'elle s'y investisse en donnant de sa personne, et qu'elle fasse de l'ensemble de ces investissements une source de recueil de bénéfices. En somme, l'investissement est une composante essentielle de l'engagement.

4.2 – L'engagement sous l'angle des états identitaires

Dans de nombreux systèmes éducatifs contemporains, la spécificité de la profession enseignante se révèle, entre autres, dans le fait que l'enseignant ne doit plus exercer ses tâches comme un « magister » qui « transmet des savoirs », mais comme un « praticien réflexif » (Cattonar, 2001) qui doit « effectuer des choix pédagogiques et éthiques dans le cadre d'une éducation axée davantage sur l'apprentissage » (Gohier, Anadón et Chevrier, 2008, p. 814). Cela requiert de chaque enseignant un investissement intellectuel et relationnel continu qui serait impossible sans l'accroissement de son engagement. Pour Gohier, Anadón et Chevrier, l'engagement d'un enseignant serait donc un facteur important d'affirmation identitaire sur le plan professionnel.

Dans l'exercice de leur travail journalier, cet engagement diffère chez les enseignants en fonction de leurs états identitaires, et cela s'observe aussi bien dans l'investissement qu'ils déploient en exécutant des tâches professionnelles que dans la volonté de se maintenir durablement dans l'Institution qui les engage (Chevrier, Charbonneau, Gohier, Anadón et Bouchard, 2004 ; Nias, 1981 ; Robitaille et Maheu, 1993).

De ce point de vue, que pourrait révéler une recherche de concordance entre les états identitaires des professeurs des écoles catholiques et leurs degrés d'engagement dans le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique du Burkina Faso ? Cette question a certainement taraudé les esprits des premiers responsables de l'Éducation Catholique du Burkina Faso aux premières heures de la refondation de l'Éducation Catholique quand il lui a fallu faire face au phénomène de désertion de ses enseignants vers le public, comme nous l'avons évoqué dans l'introduction générale et dans le chapitre II.

Le phénomène de désengagement et de désertion d'enseignants de leur poste d'affectation a été observé par Broccolichi, Joigneaux et Mierzejewski (2018) et, avant eux, par Martel, Ouellette et Raté (2003). Les enquêtes de ces derniers, auprès d'enseignants québécois, montrent un taux d'abandon qui se situe entre 15 et 20 % dans les cinq premières années d'exercice de la profession enseignante. Le taux d'abandon des professeurs des écoles catholiques au Burkina Faso était bien plus important dans la période allant de 2005 à 2015, puisqu'il était 46, 79 %.

Si Gohier *et al.* (2008) supposent que les conditions d'exercice de la profession pourraient constituer, de façon générale, une raison majeure de ce pourcentage d'abandon chez les jeunes enseignants, ils s'interrogent aussitôt sur le degré d'engagement professionnel de ces nouveaux enseignants. Étant donné que l'identité professionnelle et l'engagement sont intimement liés, ils estiment que l'une des manières d'aborder la question des dynamiques d'engagement dans la vie professionnelle et personnelle est de procéder à l'investigation du développement identitaire et plus particulièrement du « développement psychosocial du moi » (p. 815).

Ils ont ainsi eu recours à la théorie des états identitaires développée par Marcia et ses collaborateurs (Kroger, 2000 ; Marcia, Waterman, Matteson, Archer et Orlofsky,

1993) à partir de laquelle ils révèlent que l'engagement permanent d'un enseignant dans l'exercice de sa profession est le résultat d'un haut degré d'affirmation identitaire dont il faut déjà chercher les traces dans la vie antérieure de l'individu.

4.3 – La théorie des états identitaires

L'adolescence est la période de vie au cours de laquelle l'identité subit une série de transformations. Pour prendre sa place dans la société, l'adolescent est amené à faire des choix qui manifestent son autonomie et son indépendance. James Marcia (1993) fait partie des auteurs qui ont cherché et analysé les transformations de l'identité des adolescents. Sa théorie des états identitaires, qui s'est beaucoup enrichie des travaux d'Erikson (1972), a pour point de départ les huit stades du développement psychosocial du moi (*ego*). Ces stades sont liés à des crises psychosociales qui se manifestent par des sentiments contradictoires. Ces crises sont la preuve tangible qu'un individu, en l'occurrence l'adolescent, traverse successivement des périodes dans lesquelles il est tantôt dans une posture de forte vulnérabilité, tantôt pouvant grandement accentuer ses potentialités. Lannegrand-Willems (2008) le signifie en ces termes : « Pour que les choix pris ultérieurement soient personnels, l'adolescent doit expérimenter différents rôles sociaux au cours d'un moratoire psychosocial ou période de délai accordé par la société. Résultant d'un processus de questionnement et d'intégration dans des domaines de vie fondamentaux, l'identité « réalisée » correspond à un engagement flexible mais durable dans ces domaines qui garantit, à un niveau psychosocial, l'intégration de l'individu dans la société et, à un niveau individuel, un sentiment de bien-être et de confiance » (p.527).

Marcia (1993) s'est particulièrement focalisé sur le stade 5 dans lequel l'identité est conçue comme un « atout développemental » contribuant à un développement positif chez le jeune adulte (Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens et Beyers, 2008). Il précise les deux processus à l'œuvre dans la construction de l'identité personnelle : l'exploration et l'engagement.

« L'exploration fait référence à un processus de recherche des différentes alternatives pour soi dans un domaine de vie (par exemple la profession, la religion, la politique),

l'engagement correspond à l'adhésion à un ensemble de valeurs, buts et croyances. En somme, le sentiment d'identité résulte des engagements individuels dans des domaines de vie, engagements possibles après une période d'exploration »[38].

En s'inspirant des travaux d'Erikson (1972), Marcia montre dans un premier temps qu'il faut distinguer la formation identitaire de sa construction, sans en faire « deux processus mutuellement exclusifs du développement identitaire » (Gohier, Anadón et Chevrier, 2008, p. 817). Selon Marcia (1993), la formation de l'identité « désigne la rencontre avec l'environnement et la prise de conscience, par chacun, de ses caractéristiques et de sa position dans le monde » (Marcia, 1993, p. 7). Il précise qu'il s'agit là de « l'identité conférée », celle que Dubar définit comme « l'identité pour autrui ». L'identité construite est, en revanche, pour Marcia, celle qui se base sur « la surimposition d'un processus de prise de décision sur l'identité conférée » (*Ibid.*), celle qui, pour Dubar, correspond à « l'identité pour soi ». En rendant les deux processus complémentaires, Marcia identifie dans la construction identitaire quatre états identitaires qui déterminent quatre profils d'individus que Lannegrand-Willems (2008) développe en prenant l'exemple des adolescents :

Les personnes qui n'ont pas d'identité affirmée sont des « sujets diffus » : « La diffusion identitaire se caractérise par l'absence d'engagement qu'il y ait eu ou non exploration. En d'autres termes, les adolescents en diffusion se caractérisent par l'absence d'un ensemble cohérent de valeurs personnelles et par un faible degré ou une absence d'exploration des possibilités. Ils se laissent porter par le courant, pourrait-on dire. Par exemple, un individu en diffusion peut, comme celui en moratoire, être amené à diversifier ses activités de loisirs, mais contrairement à l'individu en moratoire, il n'a pas activement cherché une activité pouvant lui convenir, il semble y avoir été amené par hasard, au gré des événements » (p. 2).

Les personnes qui ont une identité conférée sont des « sujets forclos » : « La forclusion identitaire se manifeste par des engagements forts sans qu'il y ait eu exploration préalable (l'adolescent reprenant généralement le discours parental). Le sujet en forclusion exprime des engagements, adopte des valeurs en bloc sans avoir connu de période d'exploration, c'est-à-dire sans les avoir assimilées lui-même. Il est

[38] *https://onlinelibrary-wiley-com.ressources-electroniques.univ-lille.fr/doi/10.1111/j.1532-7795.2008.00573.x* (Consulté le 10/10/2021).

en train de devenir ce que d'autres ont souhaité et préparé pour lui lorsqu'il était enfant. L'éducation ne sert qu'à confirmer ses croyances infantiles » (*Ibid.*).

Les personnes qui sont en tension entre une identité conférée et une identité construite sont des « sujets moratoires » : « Le moratoire se définit par une exploration importante de la part de l'adolescent avec une quête d'engagements encore vague. Selon Marcia (1993), ce statut identitaire représente davantage une étape dans le développement de l'identité qu'une forme de résolution identitaire, parce qu'il devrait déboucher à terme sur la définition de valeurs et de choix propres à l'individu. L'adolescent ici fait des tests (que ce soit sur des idées, sur des attitudes, des comportements), il joue des rôles, il s'engage à court terme dans des voies qu'il peut quitter par la suite : tester par exemple plusieurs activités de loisirs sportives et culturelles permet à l'individu en moratoire de profiter de cette phase intense d'exploration pour définir son identité » (*Ibid.*).

Les personnes qui ont une identité construite sont des « sujets accomplis » : « La réalisation identitaire correspond au fait que les engagements marquent un positionnement de soi car ils résultent d'une activité exploratoire importante. Elle caractérise les personnes capables d'articuler les raisons de leurs choix et de décrire comment elles ont élaboré leurs choix personnels » (*Ibid.*).

Aucun de ces « états identitaires » ne suffit tout seul à contenir le processus de construction de l'identité. Il y a au contraire une sorte de dynamique grâce à laquelle l'individu passe, de façon permanente, d'une étape de déséquilibre à celle de rééquilibration. Les « sujets accomplis » ont d'office un rapport constant avec les autres et, parce qu'ils ont un fort sentiment de participer à leur propre auto-direction et auto-construction, ils peuvent influer sur le cours de leur vie et faire des choix de façon autonome.

Selon Erikson (1972) en effet, la formation de l'identité s'évalue principalement dans le choix de la profession que l'individu veut exercer et dans l'adhésion aux valeurs religieuses et sociales auxquelles il donne du sens. Ainsi, l'engagement de l'individu dans ces deux domaines est le signe manifeste de la présence ou de l'absence de son identité, comme le révèle Marcia (1993) : *"The differentiating behavioral quality within these areas that indicated presence or absence of identity seemed to be commitment. If one 'had an identity' one would have to have commitments in these*

areas (…). Identity is present, then it should be manifested in those observable criteria" (p.9). La traduction est la suivante : « La qualité comportementale différenciatrice dans ces domaines qui indique la présence ou l'absence d'identité semble être l'engagement. Si quelqu'un avait une identité, il devrait avoir des engagements dans ces domaines (…). Si l'identité est présente, elle doit se manifester dans ces critères observables ».

Marcia (1993) introduira la notion de « crise » comme moment « d'exploration d'alternatives » dans des périodes de questionnement et en fera un critère de discernement des états identitaires. Il aboutit ainsi à la typologie suivante : dans l'état de diffusion, il n'y a ni exploration ni engagement ; dans l'état forclos, il y a engagement sans exploration ; dans l'état moratoire, il y a exploration sans engagement ; dans l'état accompli, il y a présence à la fois d'exploration et d'engagement. C'est ce qu'illustre le tableau suivant :

Tableau 14 : États identitaires, exploration et engagement

États identitaires	Caractéristiques	Exploration	Engagement
Diffus	Identité faible et changeante : Confusion	Absente	Absent
Forclos	Identité forte attribuée par autrui	Absente	Présent
Moratoire	Identité en transition : Ambivalence	Présente	Absent
Accompli	Identité forte et souple :	Présente	Présent

Selon Marcia (1993), aucun de ces états n'est ni définitif ni fermé sur lui-même. Il va sans dire que l'état identitaire des « sujets accomplis » révèle comment ceux-ci ont une capacité réflexive et une possibilité d'action sur leur environnement et sur le cours de leur vie. Nous soutenons l'hypothèse selon laquelle les états identitaires

perceptibles dans le corps des enseignants catholiques du Burkina Faso éclairent, sous un angle nouveau, la problématique de sa reconstitution et de son engagement dans le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique du Burkina Faso.

Conclusion partielle

Ce chapitre IV renforce notre cadre théorique sur la notion d'identité dans les sciences sociales qui renvoie à des processus interactifs entre l'individu et le champ social ; une dimension de la relation sociale qui s'actualise dans une représentation de soi entre « identité personnelle » et « identité sociale » en interaction entre le personnel et le collectif. Nous avons également parcouru l'identité professionnelle enseignante à travers l'analyse de deux modèles face auxquels il nous est impossible d'afficher une préférence, tant ils se complètent et s'enrichissent mutuellement. Dans le premier modèle, Gohier *et al.* (2001) cherchent à déceler dans les manières de faire des enseignants les matériaux incontournables utilisés dans le processus de construction de l'identité professionnelle enseignante. Comment les enseignants développent-ils ces manières de faire lorsqu'ils sont en rapport avec leur travail, leurs responsabilités, leurs apprenants, leurs collègues, les parents d'élèves et l'école elle-même en tant qu'Institution sociale dont ils sont les lieu-tenants ? Comment développent-ils des compétences introspectives, réflexives, d'analyse et d'autoévaluation de leurs pratiques, de connaissance des règles déontologiques et éthiques, de collégialité, d'empathie, d'écoute, de congruence, de compétence argumentative et de connaissance des demandes sociales du milieu dans lequel ils exercent leur métier ? Voici autant de dimensions identitaires qui résultent ou qui influencent le regard sur soi, le regard sur autrui et le regard d'autrui sur soi dans ce processus.

Dans le modèle de Cattonar (2001), l'identité professionnelle enseignante est un processus dynamique et continu qui s'enrichit de divers autres processus biographiques et relationnels résultant des contextes socioculturels dans lesquels l'enseignant développe ses activités professionnelles. Devenant progressivement un « praticien réflexif », il tend à se positionner comme un acteur clé du processus de

construction de son identité professionnelle, puisque dans l'interaction qu'il a avec lui-même et avec les autres acteurs de l'éducation, il fait la synthèse entre sa propre subjectivité, son autonomie et sa capacité réflexive. Comment les professeurs des écoles catholiques réalisent-ils cette synthèse sur le terrain ? N'est-ce pas un défi que de « penser ensemble la détermination des pratiques individuelles par les conditions sociales passées et les positions sociales présentes, tout en y associant l'idée d'une construction active, indéfinie et largement indécise, d'une identité qui soit acceptable par soi et reconnue par les autres et en tenant compte de la nécessité de transiger cette reconnaissance, au sein d'un système concret de règles, avec des partenaires dotés de pouvoir ? » (Dubar, 1996b, p.39). Ce chapitre nous a également permis de faire le lien entre l'engagement professionnel des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso et leurs « états identitaires », dans le contexte du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique. Est-ce que la façon dont les enseignants vivent la relation entre leur métier et leur projet de vie dans leurs lieux d'affectation influence leur implication dans ce Projet ? Cet engagement professionnel est défini comme un ensemble de comportements traduisant l'attachement à la profession, impliquant efforts, devoir, et donnant sens à la vie professionnelle, au point de façonner l'identité personnelle et professionnelle. Quels sont les comportements à partir desquels on peut jauger l'attachement et l'implication des professeurs des écoles catholiques ?

Conclusion de la deuxième partie

Les Chapitres III et IV constituent la charnière théorique de cette recherche. Ensemble, ils établissent les trois grands construits, professionnalisation, identité professionnelle, engagement, qui structurent la problématique et orientent l'ensemble du dispositif empirique.

Le Chapitre III a montré que la professionnalisation est un processus multidimensionnel, ancré dans des dynamiques à la fois institutionnelles, collectives et individuelles (Wittorski, 2007). Dans le contexte de l'Éducation Catholique du Burkina Faso, elle se matérialise dans la figure du corps des professeurs des écoles

catholiques reconnu par l'État, formé à l'IFPEC et porteur du Projet Éducatif de l'Église. Ce corps incarne le modèle du « corps d'État » (Wittorski, 2005) enrichi d'une dimension vocationnelle et éthique propre à l'Institution ecclésiale.

Le Chapitre IV a montré que la construction de l'identité professionnelle enseignante est un processus dynamique, interactif et continu, nourri par les rapports à soi, aux collègues, aux apprenants et à l'Institution. Les modèles de Gohier *et al.* (2001) et de Cattonar (2001), complémentaires dans leur approche, offrent les outils analytiques nécessaires pour saisir cette construction dans toute sa complexité. Les états identitaires définis par Marcia (1993) permettront, quant à eux, de rendre compte de la diversité des degrés d'engagement professionnel observés sur le terrain.

La troisième partie qui engage maintenant la démarche méthodologique présentera les choix épistémologiques, les instruments de recueil et décrira les procédures d'analyse qui permettront de confronter ces cadres aux réalités du terrain burkinabè.

TROISIÈME PARTIE

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Introduction à la troisième partie

Cette troisième partie est consacrée aux résultats de la recherche. Elle comprend trois (03) chapitres qui révèleront l'analyse de l'identité professionnelle et des manières de faire des professeurs des écoles enquêtés autour des trois (03) notions principales de ce travail : la professionnalisation, l'identité professionnelle et l'engagement. Le chapitre V sera consacré au développement du cadre méthodologique révélant les outils et les variables avec lesquels la présentation des professeurs des écoles catholiques enquêtés sur le terrain est pertinente. Le chapitre VI présentera ladite population à partir de données statistiques sociologiques et professionnelles, avec le souci de produire de « bons chiffres » (De Singly, 2020).

CHAPITRE V : MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Introduction du chapitre

Le système éducatif burkinabè est résolument engagé dans le processus de professionnalisation des professeurs des écoles du pays, parmi lesquels figurent les professeurs des écoles catholiques auxquels s'intéresse particulièrement cette recherche. Ce processus est questionné à travers la dimension professionnelle de l'exercice du métier d'enseignant, accompli par ces professeurs des écoles, dans leur confrontation avec les différents environnements et acteurs de l'éducation sur le terrain. Quelles sont leurs manières de faire lorsqu'ils exercent ce métier et en quoi celles-ci les situent dans des voies de professionnalisation (Wittorski, 2007) ? Quelle identité professionnelle se construit à travers ces manières de faire et quel engagement en résulte-t-il ? Cette recherche est une contribution qui rejoint celles d'autres travaux (Ouédraogo, 2019 ; Sawadogo, 2015) qui tentent de répondre à ce questionnement concernant les professeurs des écoles du Burkina Faso en général et les professeurs des écoles catholiques en particulier.

Ce chapitre décrit la méthodologie qui a été pensée et déployée sur le terrain au Burkina Faso à partir de ce questionnement. Conformément aux exigences de rigueur scientifique qui prévalent en recherche qualitative et mixte (Paillé et Mucchielli, 2012 ; Creswell et Plano Clark, 2011), il s'ouvre par la question de la posture du praticien-chercheur (Section I), fondement épistémologique de l'ensemble des choix méthodologiques qui suivent. Cette entrée est délibérée : avant de décrire les instruments de recueil et les catégories d'analyse, il importe de préciser depuis quelle position le chercheur produit ce savoir, avec quels risques et quels dispositifs de régulation. Toute décision méthodologique étant conditionnée par la posture du sujet-chercheur (De Lavergne, 2007 ; Schön, 1994), l'explicitation de cette posture constitue un préalable épistémologique incontournable. Le chapitre comprend ainsi cinq (05) sections principales : la posture épistémologique du praticien-chercheur (I),

la problématique et les hypothèses de travail (II), le cadre épistémologique et les choix méthodologiques (III), les instruments de recueil des données (IV), et la catégorisation et la classification des données (V). Concernant les hypothèses, une clarification de sigles est nécessaire ici, et concerne leur abréviation et leur numérotation dans cette thèse comme suit : Hypothèse 1 en (H1) ; Hypothèse 2 en (H2) et Hypothèse 3 en (H3).

Une dernière précision méthodologique mérite d'être posée d'emblée, concernant le statut du corpus antérieur de Master qui sera occasionnellement mobilisé dans cette thèse. Comme signalé dans l'Introduction générale, la présente recherche doctorale s'inscrit dans la continuité d'un travail de Master conduit au cours de l'année académique 2007-2008 au cours duquel des enquêtes ont été menées auprès de futurs professeurs des écoles catholiques en formation initiale à l'IFP de Lille et à l'IFPEC de Ouagadougou (Kiénou, 2008). Les résultats de cette recherche antérieure sont mobilisés ponctuellement dans la thèse à titre de référence bibliographique, au même titre que les autres travaux scientifiques cités : ils permettent d'établir des repères diachroniques sur l'évolution des perceptions du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique sur une période d'une quinzaine d'années. Le corpus doctoral proprement dit, soumis à l'analyse systématique du présent travail, demeure constitué des soixante-treize (73) questionnaires et des quarante-neuf (49) entretiens semi-directifs recueillis entre 2018 et 2021 dans les trois Provinces Ecclésiastiques du Burkina Faso, soit cent vingt-deux (122) participants. Les données de 2008 ne font pas partie du corpus analysé au sens strict : elles sont mobilisées comme travaux antérieurs publiés, avec la précaution méthodologique et éthique qu'appelle ce statut.

I – Posture épistémologique du praticien-chercheur

Placer la posture du praticien-chercheur en ouverture du cadre méthodologique répond à une exigence fondamentale de la recherche en sciences de l'éducation : celle de la réflexivité du chercheur sur sa propre position dans le dispositif de production de connaissances. Comme le soulignent Bourdieu et Wacquant (1992),

toute recherche scientifique rigoureuse implique une objectivation de la relation qu'entretient le chercheur avec son objet. Cette objectivation est d'autant plus nécessaire lorsque le chercheur est simultanément un praticien du terrain qu'il étudie, situation qui génère à la fois des ressources analytiques inestimables et des risques épistémiques spécifiques qu'il convient d'identifier et de contrôler.

1.1 – La double identité constitutive : entre praticien et chercheur

La confrontation du chercheur avec l'objet de sa recherche a commencé depuis le jour où il a été désigné par ses confrères prêtres comme représentant de la Fraternité Sacerdotale de son diocèse pour siéger au Conseil Diocésain de l'Éducation Catholique (CDEC) en 1997. Depuis cette période, la participation aux différents échanges concernant la refondation de l'Éducation Catholique au Burkina Faso et notamment la gestion des professeurs des écoles catholiques a toujours suscité un questionnement : quel diplôme initial est-il pertinent d'exiger des candidats au métier de professeur des écoles catholiques ? Quels contenus de formation constitueraient le meilleur socle dans la confrontation des professeurs des écoles catholiques avec le terrain professionnel ? Quel type de gestion institutionnelle et professionnelle constituerait pour eux le meilleur accompagnement dans la construction de leur identité professionnelle et dans leur engagement institutionnel ?

Ce sont autant de questions qui ont jalonné son parcours dans cette Institution éducative ecclésiale aux postes suivants :

– Représentant des prêtres du diocèse dans le Conseil Diocésain de l'Éducation Catholique (03 ans) ;

– Directeur Diocésain de l'Éducation Catholique (07 ans) ;

– Chef d'établissement professionnel catholique (04 ans) ;

– Secrétaire académique de l'Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest, Unité Universitaire à Bobo-Dioulasso (UCAO-UUB) (01 an) ;

– Secrétaire Général de l'Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest, Unité Universitaire à Bobo-Dioulasso (UCAO-UUB) (04 ans).

Les recherches réalisées ou en cours de réalisation sur les professeurs des écoles catholiques burkinabè en formation initiale (Master) et en exercice sur le terrain (Doctorat) entrent dans la dimension nomothétique du projet de recherche (De Lavergne, 2007), c'est-à-dire le projet de chercher à comprendre autrement, tout en restant à l'intérieur. Cette situation renvoie à ce que Dwyer et Buckle (2009) ont nommé la position de *l'insider-outsider* : une position de recherche qui n'est ni pleinement extérieure ni pleinement intérieure au terrain, mais qui habite l'espace entre les deux, tirant sa valeur heuristique précisément de cette tension productive. Pour Kohn (2001), la position du praticien-chercheur est caractérisée par des « positions enchevêtrées » dont la gestion requiert une vigilance épistémologique constante.

La question de la posture du chercheur qui mène sa recherche sur son propre terrain professionnel (De Lavergne, 2007) est bien à propos dans ce travail et est importante d'un point de vue épistémologique, éthique et méthodologique (De Lavergne, 2007 ; Kohn, 2001). Mais comment opérer la démarcation entre le praticien réflexif et le praticien-chercheur (Albarello, 2004), entre le professionnel et le scientifique ? Il y a là une « double identité » résultant de la double revendication d'appartenance à deux mondes : celui du praticien et celui du chercheur (Kohn, 2001 ; Albarello, 2004). Schön (1994) a analysé en profondeur cette tension entre la rationalité technique propre au praticien et la réflexivité propre au chercheur, montrant que le *praticien-réflexif* est précisément celui qui transforme l'action professionnelle en matière de connaissance, en développant ce que l'auteur appelle une « réflexion dans et sur l'action ». C'est cette capacité réflexive qui, dans le présent travail, constitue le pont épistémologique entre l'expérience professionnelle de vingt ans dans l'Éducation Catholique et la démarche scientifique du doctorant.

1.2 – Les trois implications imbriquées du praticien-chercheur

De façon dialogique et récursive, on peut dire que les activités professionnelles aux différents postes dans l'Éducation Catholique les vingt dernières années ont généré et orienté les activités de recherche, et de même, ces recherches ont ressourcé et réorienté les activités professionnelles (De Lavergne, 2007) comme l'exprime si bien Perrault Soliveres (2001) : « La recherche peut se trouver ainsi au service de la professionnalité, comme la professionnalité au service de la recherche, se découvrant, se métamorphosant mutuellement dans leurs aspects les plus irréductiblement vivants » (p. 46). Dans ce service mutuel entre professionnalité et recherche, un espace de transition et d'interaction (De Lavergne, 2007) semble nécessaire pour que les apports de la recherche soient bénéfiques aux professionnels dans les situations difficiles du métier. Cela fait partie des enjeux de ce travail de recherche sur les processus de construction de la professionnalité et de l'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques ; il est important de repérer les liens qui se tissent dans ces processus et de préciser autant que possible la nature de ces liens d'un point de vue causal, fonctionnel, systémique et dialectique, et en fin de compte de proposer de nouvelles opportunités de réflexion sur les pratiques du terrain (Albarello, 2004). Cette recherche comporte ainsi deux dimensions essentielles relevées par De Lavergne (2007) :

Une « dimension pragmatique » que Gohier (2004), citant Savoie-Zajc et Manning, a qualifiée d'authenticité catalytique et tactique pour faire émerger des dynamiques d'expérimentation et d'action réflexive sur le terrain et pour dégager quelques pistes d'action en vue de mieux faire, ou de faire autrement. Cette dimension rappelle les dispositifs de formation continue qui se déclinent en offre de professionnalisation (Wittorski, 2007) en faveur des professeurs des écoles du Public et du Privé à travers les ateliers des Groupes d'Animation Pédagogique (GAP).

– Une « dimension ontogénique » qui concerne le chercheur lui-même dans la mesure où elle lui permet de se développer pour se redéfinir autrement (De Lavergne, 2007, p. 32). Dans sa relation avec les acteurs auprès desquels il mène ses enquêtes, le chercheur n'est pas mis à l'écart. En effet, loin d'être une simple production de nouveau savoir, sa recherche vise son propre développement

personnel. Tout en devenant un chercheur de l'intérieur (ibid.), il doit synchroniser sa position de chercheur et sa position de praticien.

Dans le cadre de cette recherche, cette transformation s'opère au carrefour de trois implications imbriquées :

– L'implication du chercheur expatrié : l'évolution dans le milieu de la recherche à l'Université de Lille de 2003 à 2008 pour la Licence et le Master Professionnel, puis depuis 2016 pour le Master Recherche et le Doctorat, dans un Laboratoire comme le Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille (CIREL), avec une équipe interne de chercheurs (Proféor) et une équipe de direction de thèse constituée de deux Professeures des Universités, est un atout indéniable. Cet atout s'est renforcé avec les multiples contacts et séances de travail réalisés avec des chercheurs du Burkina Faso. En effet, toutes les mobilités doctorales se sont réalisées avec l'encadrement de Professeurs des Universités du Laboratoire de Psychopédagogie, Andragogie, Mesure et Évaluation et de Politiques Éducatives (LAPAME) de l'Université de Koudougou au Burkina Faso.

– L'implication du professionnel de terrain : avec ses vingt (20) ans d'expérience aux postes de responsabilité dans le Primaire, le Secondaire et le Supérieur Catholique au Burkina Faso. Sur ce point, la posture de praticien-chercheur, distant et engagé (Albarello, 2004), détaché et impliqué (Becker, 1985) dans la réflexion sur les processus de construction de la professionnalité et de l'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso est tout à fait originale. Avec la prise de recul, elle permet de percevoir et de questionner les zones d'ombre, les effets pervers, les aspects symboliques dignes d'intérêt, les effets imperceptibles des styles de management de la hiérarchie sur les acteurs et des dégradations progressives des conditions de travail des acteurs (Bourgeois, 2004).

– L'implication du prêtre catholique en mission d'étude : ayant son expérience personnelle de la société et de l'Église franco-burkinabè, le soi personnel est appelé à faire la synthèse des valeurs culturelles et religieuses de ces deux sociétés et de ces deux Églises dans l'alternance des présences en France et au Burkina Faso. L'acquisition de la nationalité française, le 25 mai 2021, est sans doute le signe le plus manifeste d'une nouvelle identité construite durant le parcours de recherche, étant désormais dans une situation de binational (Burkinabè et Français).

1.3 – La stratégie de la double appartenance et les dispositifs de régulation épistémique

Les trois implications ci-dessus évoquées indiquent que trois choix stratégiques sont possibles pour exprimer la subjectivité du chercheur :

– ignorer son identité de professionnel ;

– osciller d'une position de professionnel à une position de chercheur ;

– tenter d'assumer la dialogique des deux positions.

Parmi ces trois stratégies, c'est la troisième qui a été choisie : tenter d'assumer la dialogique des deux positions, dans ce que Kohn (2001) nomme une situation de double appartenance ou de « positions enchevêtrées ». Comme l'écrit De Lavergne (2007, p. 37), il s'agit pour le chercheur de « aire avec » sa proximité relationnelle sur le terrain, de faire preuve de sympathie, d'apprendre à gagner et à préserver la confiance avec les autres acteurs. En tout état de cause, le chercheur « doit renouveler son regard envers ses pairs qu'il reconnaissait, sans les connaître vraiment, et avec des acteurs plus distants, qu'il connaissait sans les reconnaître. S'il reste trop longtemps fixé sur le pôle « chercheur », il s'écarte de l'immersion dans le terrain, et risque de perdre l'originalité de la recherche » (De Lavergne, 2007, p. 37). La direction de la thèse n'a pas manqué d'attirer l'attention sur les risques d'un discours professionnel au détriment du questionnement scientifique. C'est ce que De Lavergne (2007) a qualifié de « risque de dérapage » qui pourrait constituer une limite de ce travail malgré les efforts de réécriture et de questionnements épistémologiques à la suite de ces recadrages de la direction de thèse.

Dans le cas présent, deux risques spécifiques ont été identifiés et ont nécessité une vigilance particulière tout au long de la recherche. Le premier tient à l'asymétrie de pouvoir entre le chercheur et certains participants : plusieurs professeurs des écoles catholiques enquêtés connaissaient le chercheur dans son rôle antérieur de Directeur Diocésain de l'Éducation Catholique. Cette position d'autorité instituée pouvait induire des effets de désirabilité sociale dans les réponses : dire ce que l'ancien responsable souhaite entendre plutôt que ce que l'on pense réellement. Ce risque a été atténué par l'anonymisation systématique des données, la conduite des entretiens

dans un cadre explicitement identifié comme « de recherche » et non « d'évaluation », et le rappel régulier de l'indépendance du chercheur vis-à-vis de l'Institution. Le second risque est celui de la confirmation : vingt ans de pratique de direction ont pu engendrer des convictions préétablies sur les processus de professionnalisation, d'identité et d'engagement des professeurs des écoles catholiques. Le travail de thèse aurait pu se réduire à un exercice de validation empirique de ce que le praticien « savait déjà ». La mobilisation systématique du cadre théorique comme filtre analytique indépendant, le regard critique exercé par la direction de thèse, et la recherche active de données qui contredisent ou nuancent les hypothèses de départ constituent les principaux dispositifs de régulation de ce risque.

Cette vigilance à l'égard de la proximité relationnelle se prolonge, de façon spécifique, dans la conduite des entretiens semi-directifs dont les modalités sont présentées plus loin dans ce chapitre (Section V). L'entretien semi-directif, en effet, n'est pas la simple administration orale d'une grille de questions : il est une rencontre, dont la dynamique dépend autant de l'outil mobilisé que de la configuration relationnelle entre chercheur et enquêté (Kaufmann, 2016 ; Blanchet et Gotman, 2007 ; Beaud, 1996). Sur un terrain où le chercheur a été antérieurement un responsable institutionnel, cette dynamique prend une coloration particulière : la grille peut s'avérer, selon les situations, un cadre protecteur qui rappelle la nature proprement scientifique de l'échange, ou au contraire un obstacle à la parole lorsque la configuration relationnelle appelle davantage d'écoute, de silence ou de disponibilité aux digressions fécondes. Bissonnette (2019) a théorisé cette tension en opposant le fait de *« suivre »* la méthode, c'est-à-dire s'en tenir strictement au protocole prévu, et celui de *« vivre »* la méthode, c'est-à-dire se rendre disponible à ce que la rencontre donne à penser, au-delà du cadre anticipé. Cette alternative ne renvoie pas à un choix entre rigueur et relâchement, mais à deux manières également exigeantes d'honorer la situation d'entretien, chacune pertinente selon la configuration rencontrée. Dans la présente recherche, les deux régimes ont été mobilisés de façon différenciée selon les profils des enquêtés et la dynamique effective de chaque échange. Le retour réflexif sur cette mise en œuvre sera conduit au Chapitre IX, à l'occasion de l'analyse des itinéraires singuliers où se manifestent

le plus nettement les effets méthodologiques de ces choix sur la nature et la richesse du matériau recueilli.

Un autre aspect de ce rapport du praticien-chercheur à l'objet de recherche réside dans ce que Bourgeois (2004) qualifie de conflit cognitif émergeant de la confrontation entre la mise à l'épreuve de la théorie initiale avec les données recueillies sur le terrain. À ce conflit cognitif, Bourdieu et Wacquant (1992) ajoutent la nécessité d'une « objectivation participante » : le chercheur doit appliquer à sa propre pratique scientifique le regard critique qu'il porte sur son objet d'étude, ce qui suppose une double vigilance, vis-à-vis des données recueillies et vis-à-vis de ses propres présupposés. Dans ce travail, cette double vigilance a été assurée, d'une part, par la distanciation progressive opérée lors des relectures critiques avec l'équipe de direction de thèse, et d'autre part, par le dialogue permanent avec les chercheurs du LAPAME au Burkina Faso, qui ont permis d'ancrer le regard dans la réalité du terrain sans y dissoudre la rigueur analytique.

C'est au praticien-chercheur de faire émerger ce conflit dans une posture du « penser contre soi », en cherchant une régulation par le biais d'une transformation de l'organisation et non pas par le biais d'une régulation homéostatique où les données dérangeantes seraient écartées. Autrement dit, la posture endossée du praticien-chercheur doit opérer ce « penser contre soi » en prenant en compte la réalité du terrain telle qu'elle est vécue par les professeurs des écoles catholiques qui y sont.

II – Problématique et hypothèses de travail

2.1 – Rappel de la problématique

La problématique générale de cette recherche ayant été exposée et justifiée dans l'introduction générale de ce travail, nous en rappelons ici l'énoncé avant d'en dériver les trois (03) hypothèses opérationnelles et de fixer les catégories qui guideront l'analyse des données (Bardin, 2013 ; Van der Maren, 1996).

Dès l'entame du projet de recherche présenté à l'École doctorale, à la Directrice de thèse et à la Co-encadrante en 2017, la question de l'identité des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso « au travail » (Barrère, 2002) a été mise en avant dans les contextes de leur insertion professionnelle, de leur constitution en groupe professionnel catholique et de la « désertion » de certains d'entre eux, de l'Éducation Catholique vers la Fonction Publique du Burkina Faso. La notion d'identité est opératoire pour analyser la formation et l'évolution des groupes sociaux (Oppenheimer, 2001), et constitue un outil indispensable pour penser la place d'un individu à l'intérieur d'un groupe social. Dans les deux premières années de la recherche (2017-2018), l'intérêt pour les notions d'identité et d'engagement professionnels a poussé à réaliser une mobilité doctorale au Burkina Faso en été 2018, pour mener des enquêtes exploratoires. L'équipe de direction de thèse a ensuite proposé d'accentuer les travaux sur la professionnalisation des professeurs des écoles catholiques dont le processus renvoyait immanquablement à celui de la construction de l'identité professionnelle et de l'engagement professionnel (Gohier et al., 2001 ; 2008). Notre problématique est donc la suivante :

> **Quels sont les enjeux de la professionnalisation des professeurs des écoles catholiques dans le processus de refondation de l'Éducation Catholique du Burkina Faso et comment cette professionnalisation contribue-t-elle à la construction de leur identité professionnelle et à leur engagement ?**

2.2 – Les hypothèses de travail

Cette recherche se situe dans le champ psychosociologique (Besnard et Maisonneuve, 1975 ; Gohier *et al.*, 2001) et met particulièrement en avant les processus de transformation dans la construction de la professionnalité des enseignants catholiques du Burkina Faso et leur impact en termes de dynamiques identitaires et d'engagement. Elle scrute les trajectoires de vie, les épreuves personnelles et collectives des professeurs des écoles catholiques en poste dans les écoles catholiques au Burkina Faso. Dans cette démarche, nous partirons de l'approche dynamique, au sens de Kaddouri (2006), dans la mesure où nous abordons des notions qu'on ne peut cerner qu'en les considérant comme des processus en perpétuelle construction, déconstruction et reconstruction. Aussi bien pour la professionnalisation, l'identité professionnelle que pour l'engagement, on ne parvient pas à un résultat fixe et clos, mais à un « étant en constant devenir » (Lipiansky, 1992, cité par Kaddouri, 2006, p. 122), dans un remaniement permanent (Broda, 1990, cité par Kaddouri, 2006, p. 122). Ces processus sont en outre inscrits dans des contextes institutionnels, culturels et biographiques spécifiques qui conditionnent leur déroulement, ce que Sainsaulieu (1985) a théorisé comme les « mondes sociaux » à l'intérieur desquels les identités professionnelles se construisent, se confrontent et se négocient.

Hypothèse 1 (H1) : Dans la première hypothèse de ce travail, nous affirmons que la confrontation des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso avec le terrain génère chez eux un processus dynamique de professionnalisation. Il s'agit ici de démontrer la capacité des professeurs des écoles catholiques à maîtriser les dispositifs, les outils et les stratégies proposés par l'Éducation Nationale et par l'Éducation Catholique dans la combinaison des valeurs prônées par le système éducatif burkinabè et la Tradition de l'Église, tout en traçant une série de voies (Wittorski, 2007) sur lesquelles ils manifestent des aspirations à plus d'autonomie, d'efficacité, de responsabilité et d'expertise (Périsset, 2015 ; Wittorski, 2007) qui les mènent vers l'acquisition d'attitudes et de gestes professionnels.

Hypothèse 2 (H2) : La deuxième hypothèse stipule que l'émergence de la professionnalité conduit les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso à construire une identité professionnelle dynamique et plurielle. Il s'agit ici de démontrer que les deux processus de construction de la professionnalisation et de l'identité professionnelle sont interdépendants. Comment les qualités professionnelles des professeurs des écoles sont-elles renforcées par les diverses composantes de leur identité professionnelle et comment cette identité professionnelle se fonde-t-elle elle-même sur les sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi dans un processus dynamique et interactif où un compromis entre les demandes sociales et l'affirmation de soi est nécessaire (Gohier *et al.*, 2001) ?

Hypothèse 3 (H3) : La troisième hypothèse stipule que les états identitaires résultant de la confrontation entre les activités professionnelles et les projets de vie et de carrière génèrent des dynamiques d'engagement chez les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso. Il s'agit de démontrer que les professeurs des écoles catholiques ne sont pas au même degré d'engagement professionnel du fait d'être dans des états identitaires et dans des projets de vie et de carrière différents (Marcia, 1993).

2.3 – Genèse et justification des trois hypothèses : du questionnement du praticien à la démarche du chercheur

Les trois hypothèses de cette recherche ne sont pas le produit d'une déduction purement théorique, ni d'une prescription méthodologique externe. Elles sont nées d'un questionnement ancré dans la pratique institutionnelle, progressivement affiné par les premières lectures théoriques et transformé en hypothèses scientifiques à travers les entretiens exploratoires de 2018. Leur genèse illustre précisément ce que Kaufmann (2016) appelle la « théorie en construction » : un processus dans lequel la pré-compréhension du praticien sert de point de départ, mais où c'est la confrontation avec le terrain et avec le cadre théorique qui en fait une hypothèse vérifiable. En ce sens, la genèse des hypothèses est elle-même un fait méthodologique qui mérite

d'être exposé avec la même transparence que les choix d'instruments ou de catégories.

Le point de départ de H1 est une question que tout acteur responsable de l'Éducation Catholique burkinabè s'est nécessairement posée : comment peut-on parler de professionnalisation d'enseignants dont le niveau de recrutement exigé à l'entrée de l'IFPEC n'est que le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) ? Comment des individus qui n'ont pas achevé le cycle secondaire peuvent-ils, après une formation professionnelle de deux ans, exercer un métier avec le niveau de compétence et de professionnalité que l'Éducation Catholique attend d'eux ? En sept ans comme Directeur Diocésain, cette question avait été régulièrement posée dans les Conseils Diocésains, sans trouver de réponse empiriquement fondée. Elle a généré H1 : si la formation initiale présente des limites structurelles liées au niveau de recrutement, alors c'est nécessairement l'expérience du terrain, la confrontation quotidienne avec les élèves, la hiérarchie, les parents d'élèves et les Conseillers Pédagogiques, qui constitue le moteur principal de la professionnalisation. H1 formule donc l'hypothèse que la confrontation avec le terrain génère chez les professeurs des écoles catholiques un processus dynamique de professionnalisation, indépendamment, ou en dépit, des insuffisances de la formation initiale. C'est le modèle des six logiques de Wittorski (2007) qui a fourni le cadre théorique permettant de transformer ce questionnement pratique en hypothèse vérifiable : ces six logiques offrent une grille pour identifier et caractériser les différentes voies par lesquelles la professionnalisation se construit en dehors et au-delà de la seule formation institutionnelle.

Le point de départ de H2 est différent. Il ne part pas d'un problème institutionnel, mais d'une observation biographique : pourquoi deux enseignants formés au même IFPEC, dans la même promotion, déployés dans des conditions similaires, se comportent-ils si différemment sur le terrain ? L'un développe une maîtrise progressive et une posture assurée ; l'autre hésite, s'interroge, paraît ne jamais trouver ses marques. Cette différence que le praticien percevait sans pouvoir l'analyser renvoyait à la question du « dire, du faire et de l'être » des enseignants catholiques sur le terrain : au-delà des gestes professionnels (le faire) et des discours sur le métier (le dire), qu'en est-il de ce que l'enseignant catholique est, c'est-à-dire

de l'image de lui-même qu'il construit et que le milieu lui renvoie ? H2 formule donc l'hypothèse que l'émergence d'une professionnalité conduit à la construction d'une identité professionnelle dynamique et plurielle. Le cadre théorique de Gohier et *al*. (2001) et de Cattonar (2001) a permis de structurer cette hypothèse en termes opérationnels : les quatre rapports fondamentaux de Gohier (rapport à soi comme personne, comme enseignant, au groupe professionnel, à la profession) et la structure en noyau central et ensembles périphériques de Cattonar offrent un outillage conceptuel adapté pour saisir cette complexité. H2 est la plus théoriquement ambitieuse des trois hypothèses, car elle s'engage sur le lien de causalité entre la professionnalisation (H1) et l'identité professionnelle : l'une ne va pas sans l'autre, mais leur articulation est elle-même un processus qui doit être décrit et analysé dans sa spécificité contextuelle.

Le point de départ de H3 est le plus directement institutionnel. La question des désertions de l'Éducation Catholique vers la Fonction Publique, qui avait constitué l'une des problématiques centrales du mandat de Directeur Diocésain, imposait de comprendre ce que les crises font à l'engagement des professeurs des écoles catholiques. Ces crises sont multiples et bien connues des acteurs de l'Institution : des salaires historiquement insuffisants, une carrière limitée à quelques grades sans véritables perspectives de progression, des affectations en zone rurale souvent vécues comme une relégation, et des ressources pédagogiques et matérielles qui peinent à suivre la croissance des effectifs.

La question n'était pas : ces crises conduisent-elles les enseignants à quitter l'Éducation Catholique ? (ce fait était observable sans qu'une recherche soit nécessaire), la question était : par quels mécanismes identitaires ces crises sont-elles traversées, négociées, intégrées ou rejetées ? Quels types d'engagement subsistent malgré elles, et lesquels s'effacent ? H3 formule donc l'hypothèse que les états identitaires résultant de la confrontation entre les activités professionnelles et les projets de vie et de carrière génèrent des dynamiques d'engagement différenciées. Le modèle de Marcia (1993) sur les statuts identitaires, identité accomplie, forclose, en moratoire, diffuse, a offert la grille analytique permettant de caractériser ces différences d'engagement non comme des caractéristiques personnelles des

individus, mais comme des états dynamiques, susceptibles d'évoluer, de se transformer, de se reconfigurer au fil du parcours professionnel.

Ces trois hypothèses sont nées simultanément, dès les premières lectures et les premiers entretiens exploratoires de 2018. Aucune n'a été abandonnée en cours de route, et aucune n'a été ajoutée. Cette stabilité n'est pas la marque d'un cadre fermé mais atteste que les trois questions qu'elles posent (comment se professionnalise-t-on avec un BEPC ? qu'est-ce qu'être enseignant catholique ? que font les crises à l'engagement ?) sont suffisamment fondamentales pour structurer l'ensemble de la démarche empirique sans jamais être épuisées par elle. Elles constituent ensemble un programme de recherche cohérent, articulant les trois dimensions que la direction de thèse a identifiées comme centrales : la professionnalisation, l'identité professionnelle et l'engagement, dans leur interdépendance dynamique.

2.4 – Les hypothèses dans la littérature : contribution au débat sur la professionnalisation enseignante en Afrique francophone

Les trois hypothèses de cette recherche s'insèrent dans un débat scientifique plus large sur la professionnalisation des enseignants dans les contextes éducatifs d'Afrique francophone subsaharienne, débat qui reste à ce jour largement dominé par des modèles construits en Europe et transposés sans être suffisamment critiqués dans leur pertinence contextuelle. En prenant position dans ce débat à partir d'un terrain spécifique, les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso, cette recherche formule des hypothèses dont la portée théorique dépasse la seule Institution étudiée.

L'hypothèse 1, la professionnalisation par la confrontation au terrain, s'inscrit dans le courant de recherches qui, depuis les travaux de Wittorski (2007) en France et de Lessard et Tardif (1999, 2004) au Québec, ont mis en question la suffisance du modèle de la professionnalisation par la seule formation initiale. Dans le contexte africain, cette remise en question prend une acuité particulière. Plusieurs études menées en Afrique subsaharienne (Ouédraogo, 2019 ; Kobiané, 2007 ; Sawadogo, 2015) ont montré que les enseignants des pays à ressources limitées développent des compétences professionnelles robustes malgré les limites de leur formation initiale,

par un processus d'adaptation permanente aux contraintes du terrain. L'hypothèse 1 formalise cette observation en hypothèse vérifiable et lui fournit un cadre analytique précis, testant ainsi la validité transculturelle du modèle de Wittorski (2007) dans un contexte burkinabè spécifique.

L'hypothèse 2, l'identité professionnelle dynamique et plurielle, s'inscrit dans un débat plus récent sur la spécificité de l'identité professionnelle enseignante en contexte confessionnel africain. Les recherches européennes fondatrices, Gohier et *al*. (2001), Cattonar (2001), Dubar (2000), ont été développées dans des contextes laïcs ou de faible emprise religieuse sur les institutions éducatives. Or, des auteurs comme Bujo (2001) et Mulago (1980) ont souligné que l'appartenance communautaire et religieuse constitue, dans de nombreux contextes africains, un vecteur majeur de construction identitaire, personnelle comme professionnelle. En postulant une identité à la fois dynamique et plurielle, nourrie simultanément par des dynamiques cognitives, affectives, culturelles, opératoires et religieuses, l'hypothèse 2 contribue à enrichir ces modèles d'une dimension spécifiquement africaine et confessionnelle que le seul outillage européen ne permettrait pas de saisir.

L'hypothèse 3, l'engagement différencié selon les états identitaires, s'inscrit dans une problématique à la fois ancienne et urgente des systèmes éducatifs africains : la fidélisation des enseignants qualifiés dans le secteur privé confessionnel, face à la concurrence salariale du secteur public. Des travaux menés au Sénégal (Mappa, 1998) et dans d'autres pays d'Afrique de l'Ouest ont documenté ce phénomène de désertion. L'hypothèse 3 prend position dans ce débat en proposant une lecture qui refuse la réduction aux besoins économiques : les départs ne s'expliquent pas seulement par les écarts salariaux, mais par des dynamiques identitaires complexes qui médiatisent le rapport entre conditions matérielles de travail et décisions de continuité ou de rupture institutionnelle. Le modèle de Marcia (1993) apporte un outillage conceptuel inédit à cette problématique africaine, en permettant de différencier l'engagement fidèle, la conformité contrainte, le questionnement identitaire et la démission progressive. Ensemble, ces trois hypothèses réalisent un dialogue critique avec les modèles européens, en testant leur portée dans un contexte qu'ils n'avaient pas été conçus pour analyser.

III – Cadre épistémologique et choix méthodologiques

Ce point expose les fondements philosophiques et épistémologiques qui ont présidé à l'ensemble des choix méthodologiques de la recherche et en justifie la nécessité, en démontrant la cohérence avec l'objet étudié, et en explicitant les implications concrètes pour le recueil et l'analyse des données. Répondre à la question « comment produit-on de la connaissance sur les processus de professionnalisation, d'identité professionnelle et d'engagement des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso ? » suppose en effet de prendre position, d'abord et avant tout, sur la nature même de ces processus et sur la capacité du chercheur à les saisir.

3.1 – Le choix d'une approche compréhensive

Toute recherche en sciences de l'éducation prend appui sur une conception du rapport entre le chercheur, son objet et la réalité étudiée. Dans le champ de cette recherche, deux paradigmes structurent depuis longtemps les débats méthodologiques : le paradigme positiviste, qui pose la réalité sociale comme un fait extérieur observable et mesurable, et le paradigme compréhensif, qui la pose comme un ensemble de significations à interpréter dans leur contexte de production (Paillé et Mucchielli, 2012).

Le choix opéré ici est celui du paradigme compréhensif. Il ne procède pas d'une préférence philosophique, mais de la nature même de l'objet étudié. La professionnalisation, l'identité professionnelle et l'engagement des professeurs des écoles catholiques burkinabè sont des processus subjectifs, intersubjectifs et contextuels : ils se jouent dans la manière dont chaque enseignant donne sens à son métier, dans la dynamique relationnelle qui le lie à ses collègues, à sa hiérarchie, à ses élèves, à sa communauté de foi, et dans la trajectoire biographique singulière qui l'a conduit jusqu'à l'IFPEC puis dans une école catholique de l'une des trois Provinces Ecclésiastiques. Réduire ces processus à des variables mesurables produirait, selon Paillé et Mucchielli (2012, p. 13), une « objectivité artificielle » :

une apparence de neutralité qui dissimule la richesse irréductible du sens que les acteurs donnent à leur action.

Ce choix engage trois conséquences méthodologiques que les sections suivantes déploient. La première est que les données privilégiées sont celles qui restituent la parole et l'expérience des acteurs, d'où l'importance accordée aux entretiens semi-directifs (Section IV) et à l'analyse qualitative de contenus (Section V). La seconde est que la relation entre le chercheur et l'enquêté n'est pas un biais à neutraliser, mais une ressource épistémique à expliciter, d'où l'importance accordée à la posture du praticien-chercheur (Section I). La troisième est que la rigueur scientifique se mesure non à la représentativité statistique seule, mais à la cohérence interne, à la saturation des catégories d'analyse, à la transférabilité des résultats et à la transparence de la démarche (Paillé et Mucchielli, 2012).

Le paradigme compréhensif n'exclut pas, pour autant, le recours à des données quantifiées. Les soixante-treize (73) questionnaires de cette recherche produisent des données chiffrées sur les profils, les perceptions et les comportements de la population enseignante. Mais ces données chiffrées sont mobilisées dans une logique de description et de cadrage, et non dans une logique de démonstration causale. Elles servent à situer les enseignants dans leurs grandes tendances avant que les entretiens semi-directifs n'en éclairent les significations. C'est cette articulation entre les deux types de données que la Section 3.4 désigne comme une démarche mixte à dominante qualitative.

3.2 – L'approche qualitative selon Paillé et Mucchielli : comprendre versus mesurer

L'approche compréhensive retenue dans cette recherche s'appuie principalement sur le cadre de Paillé et Mucchielli (2012), pour qui « la recherche qualitative, dans sa pratique rigoureuse, est fondamentalement une recherche de sens, une recherche de compréhension du monde humain, qui refuse la réduction de la complexité des faits humains à des faits mesurables et à des régularités statistiques » (p. 5). Ce cadre fournit trois principes opératoires qui ont structuré la conduite de la recherche.

Le premier principe est la primauté du sens sur le fait. L'unité d'analyse n'est pas le comportement observable ou la variable mesurable, mais le sens que l'acteur attribue à son action. Lorsqu'un enseignant catholique articule sa décision de rester dans l'Institution à sa vocation, à son lien à la communauté chrétienne, ou à la difficulté qu'il aurait à se reconnaître dans un autre cadre professionnel, ce sont ces articulations qui constituent le matériau de l'analyse, et non leur seule occurrence statistique. Cette primauté commande la place centrale qu'occupent les entretiens semi-directifs dans le dispositif (Section IV).

Le deuxième principe est la contextualisation. Les significations ne sont pas universelles : elles se construisent dans des contextes historiques, culturels, institutionnels et relationnels. Pour cette recherche, le contexte est celui de la refondation de l'Éducation Catholique burkinabè depuis les années 1990, de la convention avec l'État, de la crise sécuritaire qui frappe le pays depuis 2015, et des dynamiques culturelles et religieuses propres au Burkina Faso. C'est pour honorer ce principe que les Chapitres I et II reconstituent ce contexte avant toute analyse empirique.

Le troisième principe est la circularité herméneutique. La recherche compréhensive ne procède pas en ligne droite du cadre théorique aux conclusions ; elle progresse en spirale, par retours réguliers entre les données et la théorie, entre les cas singuliers et le cadre général. Paillé et Mucchielli (2012) désignent ce mouvement comme le « cercle herméneutique ». Dans la présente recherche, il s'est manifesté concrètement entre la mobilité exploratoire de 2018 et les enquêtes systématiques de 2021.

À ces trois principes s'ajoute la conception de la rigueur qualitative que propose ce même cadre, en réponse au reproche de subjectivisme adressé aux démarches compréhensives : la rigueur passe par la transparence de la démarche, la saturation des catégories d'analyse, la triangulation des sources et des méthodes, et la réflexivité du chercheur sur sa propre position. Chacune de ces exigences trouve une traduction concrète dans les sections qui suivent.

3.3 – L'entretien compréhensif de Kaufmann : une méthodologie de la relation

Si Paillé et Mucchielli (2012) fournissent le cadre épistémologique général de l'approche qualitative, c'est Jean-Claude Kaufmann (2016) qui offre l'instrument méthodologique le plus adapté à l'objet de cette recherche : l'entretien compréhensif. Il ne s'agit pas d'un simple outil de recueil de données parmi d'autres, mais d'une véritable conception de l'entretien comme relation de co-construction de la connaissance, fondée sur un ensemble de principes qui tranchent nettement avec les présupposés du questionnaire standardisé.

La rupture que Kaufmann (2016) opère avec l'entretien directif est d'abord épistémologique. L'entretien directif, héritier du paradigme positiviste, traite l'interviewé comme un informateur passif : il s'agit d'extraire des données préformées, standardisées et comparables. Le chercheur conçoit les questions à l'avance, dans un ordre fixe, avec des modalités de réponse prédéfinies, et s'efforce de neutraliser au maximum l'interaction avec l'enquêté pour éviter de « contaminer » les données. Cette posture suppose, implicitement, que les réponses existent déjà dans la tête des enquêtés et qu'il suffit de les extraire sans les modifier.

Kaufmann (2016) renverse cette logique. L'entretien compréhensif part du postulat que les acteurs ne détiennent pas de représentations toutes faites sur leur propre expérience professionnelle ; ces représentations se construisent, se précisent, se nuancent dans l'espace de l'entretien lui-même, dans le dialogue avec un chercheur attentif et engagé. Dès lors, la relation entre le chercheur et l'enquêté n'est pas un biais à neutraliser, mais une ressource épistémique à cultiver. L'auteur parle d'une « rupture avec la neutralité » : le chercheur doit s'impliquer, réagir, reformuler, creuser les contradictions, suivre les digressions fructueuses, s'étonner des évidences, toutes opérations qui seraient prohibées dans une logique positiviste, mais qui sont nécessaires dans une logique compréhensive.

Concrètement, la méthode de Kaufmann (2016) repose sur plusieurs principes que cette recherche a mis en œuvre. Le premier est celui de la grille légère : le guide d'entretien ne structure pas un questionnaire, mais balise un espace de parole autour

de quelques thèmes centraux, laissant à l'enquêté la liberté d'organiser son discours selon sa propre logique. Le deuxième principe est celui de l'écoute active et de la relance : la qualité des données recueillies dépend en grande partie de la capacité du chercheur à écouter véritablement ce que dit l'enquêté, à percevoir ce qu'il sous-entend, et à relancer de manière pertinente sur les points qui méritent approfondissement. Dans le contexte de cette recherche, cette posture d'écoute active a été particulièrement précieuse pour saisir les dimensions tacites de l'engagement des professeurs des écoles catholiques, les raisons inavouées, les ambivalences non formulées et les résistances silencieuses face à une hiérarchie catholique qui est à la fois employeur, communauté de foi et autorité morale.

Le troisième principe est celui de la théorisation ancrée dans les données. L'entretien compréhensif ne consiste pas à vérifier des hypothèses préétablies, mais à faire émerger des catégories de sens à partir du matériau lui-même. C'est ce que Kaufmann (2016) désigne par la formule de la « théorie en construction » : le chercheur entre dans le terrain avec un cadre théorique provisoire et le révise progressivement à mesure que les entretiens apportent des éléments nouveaux. Dans la présente recherche, cette dynamique a été à l'œuvre entre la mobilité exploratoire de 2018, qui a conduit à affiner le cadre catégoriel, et les enquêtes de 2021-2022, qui ont confirmé et enrichi les catégories d'analyse.

Le quatrième principe, enfin, est celui du respect de la singularité des trajectoires. L'entretien compréhensif traite chaque enquêté comme un cas unique, porteur d'une expérience biographique irréductible à la moyenne statistique. Cette attention à la singularité se retrouve dans le Chapitre IX de cette thèse, consacré à l'analyse de cinq parcours individuels de professionnalisation, d'identité et d'engagement : RONAN, KOLBERT, NYMPHA, BARTHES et FAROLE. Chacun de ces portraits constitue un cas exemplaire au sens de Kaufmann (2016) : un cas qui n'est pas représentatif au sens statistique, mais révélateur au sens compréhensif.

La portée de l'entretien compréhensif ne se limite pas à la recherche doctorale : elle s'est révélée pleinement transférable dans la pratique pédagogique universitaire. Dans le cadre de l'accompagnement de groupes d'étudiants pour la réalisation de dossiers d'initiation à la méthodologie des entretiens, la distinction de Bissonnette (2019) entre « suivre la méthode » et « vivre la méthode » leur a été explicitement

enseignée et demandée comme posture d'exploration sur le terrain. Les retours rapportés lors des oraux de groupe ont été saisissants : les étudiants qui avaient vécu la méthode décrivaient des entretiens d'une densité et d'une vivacité que ceux qui avaient strictement suivi la méthode ne retrouvaient pas dans leurs données. Cette expérience pédagogique constitue, en marge de la recherche doctorale, une validation empirique de la distinction de Bissonnette (2019) dans un contexte de formation à la recherche. Elle illustre également la dimension pragmatique de cette thèse au sens de De Lavergne (2007) : la connaissance produite par le chercheur nourrit en retour sa pratique d'enseignant, qui nourrit à son tour la connaissance.

3.4 – La démarche mixte à dominante qualitative : une nécessité épistémique

L'approche compréhensive, telle qu'elle vient d'être définie, constitue le socle épistémologique de cette recherche. Cependant, la complexité de l'objet étudié, les processus de professionnalisation, d'identité et d'engagement de cent vingt-deux enseignants répartis sur l'ensemble du territoire burkinabè, a imposé de compléter cette approche qualitative par une dimension quantitative, dans ce que Creswell et Plano Clark (2011) définissent comme une démarche mixte.

Ce choix ne constitue pas une concession au paradigme positiviste, ni une incohérence épistémologique : il répond à une nécessité pragmatique et heuristique que la littérature méthodologique contemporaine a largement documentée. Pour Greene (2007), la recherche mixte tire sa valeur non d'une synthèse des deux paradigmes, mais de leur dialogue : les données quantitatives et les données qualitatives se répondent, se complètent et se nuancent mutuellement, produisant une compréhension plus riche que l'une ou l'autre approche prise isolément. Comme le définissent Creswell et Plano Clark (2011, p. 5), la recherche mixte consiste à « collecter et analyser de manière rigoureuse des données à la fois quantitatives et qualitatives, à intégrer les deux formes de données et à utiliser des designs distincts qui peuvent impliquer des hypothèses philosophiques et des cadres théoriques ».

Dans le cas présent, la démarche mixte s'organise selon une méthode séquentielle à dominante qualitative, que Creswell et Plano Clark (2011) désignent comme le *« design explicatif »* : les données quantitatives, issues du questionnaire administré à soixante-treize professeurs des écoles catholiques, permettent d'établir des tendances générales sur les profils, les perceptions et les comportements de la population enseignante. Ces tendances servent ensuite de cadre d'interprétation pour les données qualitatives issues des entretiens semi-directifs, qui en éclairent les significations et les logiques sous-jacentes. Le chiffre n'est pas ici la fin de la démonstration ; il est un point de départ vers la compréhension. La dominante qualitative se justifie par la nature même de l'objet étudié : la construction de l'identité professionnelle et l'engagement sont des processus subjectifs, intersubjectifs et contextuels, qui ne se laissent pas capturer intégralement par des données chiffrées (Paillé et Mucchielli, 2012). Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990, p. 8) rappellent en ce sens que la recherche qualitative vise à « comprendre » les phénomènes humains dans leur singularité et leur contexte, là où la recherche quantitative cherche à « expliquer » leurs régularités.

La triangulation des sources constitue, dans ce cadre, une procédure centrale de validation. Confronter les données issues de trois corpus distincts, les professeurs des écoles catholiques, les quatorze autorités hiérarchiques, et les documents institutionnels, permet d'identifier les concordances, les écarts et les tensions entre les regards posés sur un même objet, renforçant ainsi la crédibilité de l'analyse (Miles, Huberman et Saldaña, 2014).

3.5 – Le cercle herméneutique en pratique : évolution du regard entre les mobilités de 2018 et de 2021

La circularité herméneutique s'est manifestée de manière concrète et documentable dans l'évolution de cette recherche entre la mobilité exploratoire de 2018 et les enquêtes systématiques de 2021. Cette évolution illustre ce que Paillé et Mucchielli (2012) entendent par le « cercle herméneutique » : non pas un cercle vicieux de confirmation des présupposés, mais un mouvement en spirale dans lequel chaque

passage entre les données et la théorie, entre le terrain et la conceptualisation, produit une compréhension à la fois plus précise et plus large.

En 2018, le regard du chercheur était fortement marqué par la précompréhension du praticien. La question de la désertion, formulée dans les termes institutionnels de la « trahison », orientait l'analyse vers une lecture dichotomique : les enseignants qui restent versus ceux qui partent. Mais les premières analyses du matériau exploratoire ont révélé l'insuffisance de cette grille : des enseignants qui envisageaient de partir exprimaient un engagement profond dans leur métier ; d'autres qui restaient manifestaient une résignation qui ne ressemblait en rien à la fidélité institutionnelle. L'écart entre la grille initiale et les données a déclenché le mouvement herméneutique.

Le retour aux lectures théoriques, Wittorski (2007) pour la professionnalisation, Gohier et *al.* (2001) pour l'identité, Marcia (1993) pour les statuts d'engagement, a fourni un vocabulaire plus nuancé pour nommer ce que les données donnaient à voir : non pas la fidélité ou la trahison, mais des états identitaires dynamiques qui médiatisent le rapport à l'Institution. Ce cadre théorique a à son tour modifié le guide d'entretien pour 2021 : les questions ont été reformulées pour explorer les processus de professionnalisation et de construction identitaire, plutôt que les seules dispositions à rester ou à partir. La désertion n'était plus lue comme trahison, mais comme état de diffusion identitaire ou de moratoire prolongé (Marcia, 1993) ; la fidélité n'était plus lue comme conformité, mais comme identité accomplie ou forclusion, selon la présence ou l'absence d'une exploration préalable.

Ce passage d'une lecture moralisatrice à une lecture analytique est l'un des effets les plus significatifs du cercle herméneutique dans cette recherche. Il importe de souligner que ce mouvement n'a pas été solitaire : les séances de travail avec la direction de thèse entre les mobilités de 2018 et de 2021, les échanges avec les chercheurs du LAPAME au Burkina Faso et les retours critiques sur les premières analyses ont joué un rôle décisif dans cette réorientation du regard. Le cercle herméneutique de cette recherche est donc aussi un cercle dialogique, collecté, nourri par des interactions intellectuelles multiples. C'est cette dimension collective de la réflexivité qui en assure la rigueur et en garantit que la spirale tourne vers

l'approfondissement de la connaissance, et non vers la simple réassurance du chercheur.

IV – Instruments de recueil des données

Les mobilités doctorales réalisées durant la période de la thèse ont été animées par la préoccupation épistémologique d'administration de la preuve (Mabilon-Bonfils, 2012) et le souci constant de rendre le plus fidèlement compte des opinions, des gestes et des attitudes des personnes sollicitées pour l'implémentation des différents outils de recueil de données. Au total, ce sont cent vingt-deux (122) professeurs des écoles catholiques qui ont été sollicités sur les mille-trois-cents (1 300) actuellement en poste dans l'Éducation Catholique, soit pour des entretiens semi-directifs (49), soit pour remplir un questionnaire de recherche (73).

4.1 – La construction et l'administration du questionnaire

Le questionnaire est l'instrument de recueil qui permet d'appréhender les dimensions quantifiables et comparables des profils et des perceptions des professeurs des écoles catholiques. Dans le respect du souci de produire de « bons chiffres » (De Singly, 2020), son élaboration a obéi à plusieurs exigences méthodologiques que Bardin (2013) pose comme conditions de validité de cet outil.

La première exigence est celle de la pertinence théorique : chaque item du questionnaire entretient un lien démontrable avec les hypothèses de la recherche et les dimensions du cadre théorique. Les items des parties C (formation initiale) et D (confrontation avec le terrain) correspondent directement aux six logiques de professionnalisation de Wittorski (2007) ; les items de la partie E (identité professionnelle) s'articulent aux quatre rapports de l'enseignant à lui-même et à sa profession tels que les définissent Gohier et al. (2001) ; les items de la partie F (engagement actuel) renvoient aux quatre états identitaires de Marcia (1993). La deuxième exigence est celle de l'homogénéité de l'échantillon. La troisième est celle

de la représentativité : sur les mille-trois-cents professeurs des écoles catholiques, quatre-vingt-dix questionnaires ont été distribués selon une logique de proportionnalité par Province ecclésiastique. Le taux de recouvrement,73 sur 90, soit 81,1 %, témoigne de la qualité de la coopération des Directeurs Diocésains de l'Éducation Catholique.

La structure du questionnaire en six parties progressives obéit à une logique de mise en confiance. Cette progression suit le principe de Kaufmann (2016) selon lequel un enquêté amené progressivement à réfléchir à son parcours est mieux disposé à partager des représentations authentiques. Le questionnaire s'inspire de ceux de Debarbieux (2011) et de Moignard (2022), adaptés par Maréchaux (2019) et complété pour les besoins spécifiques de l'Éducation Catholique burkinabè, ses structures institutionnelles, ses catégories de personnel (Instituteur Adjoint, Instituteur Certifié, grades CAP et CAPE), et ses enjeux de fidélité vocationnelle.

4.2 – Les entretiens semi-directifs

Le deuxième outil de recueil de données a été expérimenté à travers la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès des professeurs des écoles catholiques en poste dans les écoles primaires catholiques du Burkina Faso. Ces entretiens permettent de décrire et d'analyser les contenus des représentations discursives que les professeurs des écoles catholiques ont d'eux-mêmes, de leur groupe et de la pratique de leur profession d'enseignant au quotidien. Comme le soulignent Kaufmann (2016), Blanchet et Gotman (2007), l'entretien semi-directif constitue un outil privilégié pour accéder aux significations que les acteurs donnent à leurs pratiques et à leurs expériences, en leur laissant la liberté d'organiser leur discours tout en orientant les échanges autour de thèmes prédéfinis.

Au compte des enquêtes exploratoires de la mobilité doctorale de 2018, il a été réalisé vingt (20) entretiens semi-directifs avec des professeurs des écoles catholiques, deux (02) avec des professeurs des universités publiques et neuf (09) avec des responsables de l'Éducation Catholique. Au compte des mobilités doctorales de 2021 et de 2022, vingt-neuf (29) entretiens ont été réalisés avec des

professeurs des écoles catholiques et trois (03) avec des responsables de l'Éducation Catholique. Ainsi, pour les trois mobilités doctorales, un total de soixante-trois (63) entretiens semi-directifs ont été administrés, répartis comme suit :

– Quarante-neuf (49) entretiens avec des professeurs des écoles catholiques en poste dans les structures de fonctionnement de l'Éducation Catholique et dans ses écoles primaires ;

– Douze (12) entretiens avec des responsables de l'Éducation Catholique ;

– Deux (02) entretiens avec deux chercheurs dont l'un est au poste de Conseiller du ministre de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN) et l'autre à l'Institut des Sciences des Sociétés (INSS).

Le guide d'entretien comportait cinq (05) thèmes principaux : (1) Présentation et description de soi ; (2) Le choix de l'orientation professionnelle ; (3) L'expérience de la formation initiale ; (4) L'expérience professionnelle et l'engagement sur le terrain ; (5) La construction de l'identité professionnelle. Chaque thème était accompagné d'une question principale et de questions-relance permettant d'approfondir les éléments soulevés spontanément par les enquêtés.

La collecte des données recueillies sur le terrain au Burkina Faso au cours des trois mobilités doctorales principales a donné lieu à leur retranscription, à la réflexion sur la manière de les classifier et de les analyser. Les données recueillies à partir du questionnaire et des entretiens semi-directifs permettent de faire une analyse quantitative sur les cent vingt-deux (122) professeurs des écoles catholiques enquêtés, c'est-à-dire les soixante-treize (73) du questionnaire, les quarante-neuf (49) des entretiens semi-directifs, les quatorze (14) entretiens semi-directifs des autorités (Chapitre VI), une analyse qualitative aux Chapitres (VII, VIII, IX) et enfin une analyse interprétative, une implémentation de la recherche assortie de recommandations Chapitre (X, XI).

4.3 – Les trois mobilités doctorales : chronologie, conditions et évolution méthodologique

Les instruments de recueil de données décrits dans les sections précédentes n'ont pas été déployés d'un seul tenant. Ils se sont mis en place progressivement au fil de deux mobilités doctorales (2018, 2021), complétées par des entretiens conduits à l'occasion de voyages personnels au Burkina Faso entre 2022 et 2023. Ces moments ne constituent pas simplement des phases d'une chronologie, mais des étapes d'une évolution méthodologique : chaque période a transformé la suivante, en affinant à la fois les instruments, le regard du chercheur et la compréhension de l'objet.

4.3.1 – La mobilité de 2018 : l'exploration et la découverte de la proximité dangereuse

La première mobilité doctorale, réalisée à l'été 2018, avait un objectif d'abord exploratoire : tester la pertinence du questionnement, identifier les premiers thèmes saillants et recueillir un matériau de pré-analyse qui permettrait d'affiner le guide d'entretien pour les mobilités ultérieures. Mais elle a été aussi, sur le plan épistémologique, la mobilité la plus ambiguë de toutes : celle où le praticien et le chercheur se confondaient le plus.

La raison de cette confusion tient à l'objet de la première préoccupation du chercheur. En 2018, ce qui préoccupait avant tout n'était pas encore la professionnalisation, concept qui ne s'imposera qu'après les lectures théoriques intensives et les échanges avec la direction de thèse, mais la question de la fidélité et de la désertion. Comment un enseignant catholique, souvent issu de la Communauté Chrétienne de Base, engagé dans sa communauté de foi avant même d'entrer à l'IFPEC, pouvait-il être amené à « trahir » cet engagement en partant vers la Fonction Publique ? Cette question, formulée dans le vocabulaire du praticien, le mot « trahison » est significatif de la proximité affective avec l'objet, structurait l'ensemble des entretiens exploratoires de 2018.

De ce fait, les entretiens de 2018 ont largement circulé autour de questions institutionnellement sensibles : les mouvements d'humeur des professeurs des écoles

catholiques, la création de syndicats ou l'adhésion à des syndicats existants, l'interprétation des Conventions entre l'Église catholique et l'État burkinabè, la gestion d'un corps professionnel créé seulement en l'an 2000 et encore en quête de ses marques. Cette densité des questions institutionnelles explique que le chercheur se sentait alors à l'aise dans la formulation des questions : les questions venaient naturellement, sans qu'il soit nécessaire de consulter le guide d'entretien. Cette aisance était celle du praticien, pas encore celle du chercheur. C'est aussi la raison pour laquelle cette mobilité a généré le plus de réticences. Plusieurs enquêtés, qui percevaient dans le chercheur l'ancien Directeur Diocésain et le prêtre, se demandaient si leurs propos ne seraient pas rapportés à la hiérarchie catholique. Ils se méfiaient d'un interlocuteur qu'ils plaçaient spontanément « dans l'autre camp ». C'est cette expérience concrète, et non une lecture théorique, qui a imposé la nécessité de négocier explicitement l'identité du chercheur au cours même de chaque entretien pratique qui sera systématisée lors des mobilités suivantes.

Sur le plan géographique, la mobilité de 2018 était la plus audacieuse des trois. Elle a permis d'accéder à des zones qui, dès 2021, seraient devenues inaccessibles en raison de l'aggravation de la crise sécuritaire. Ce courage géographique de 2018 a un coût épistémologique : certaines zones du corpus de 2018 ne sont pas comparables avec celles de 2021, ce qui introduit un biais géographique dont l'interprétation des données doit tenir compte.

4.3.2 – La mobilité de 2021 : la rigueur acquise dans un contexte de contraintes maximales

La mobilité de 2021 constitue le tournant méthodologique de cette recherche. Elle a été précédée d'un travail théorique intensif avec la direction de thèse, au cours duquel la question de la professionnalisation a pris toute sa place : en parcourant la revue de littérature, il est apparu que de la professionnalisation sur le terrain émanait un processus de construction de l'identité professionnelle, et que de cette identité résultaient des dynamiques d'engagement différenciées. Le trio théorique, professionnalisation, identité professionnelle, engagement, était désormais constitué. Il s'agissait maintenant de recueillir les données empiriques capables d'en éclairer les articulations.

Cette mobilité s'est déroulée dans des conditions objectivement difficiles. Elle n'avait pas été encouragée par le ministère français des Affaires étrangères ni par l'École doctorale, en raison de la conjonction de deux crises majeures : la pandémie de Covid-19 dont les effets sur la mobilité internationale se poursuivaient, et la crise sécuritaire, dont l'intensité avait considérablement augmenté depuis 2018. Elle a cependant bénéficié d'un soutien financier de l'Université de Lille, à travers le Laboratoire CIREL et l'École Doctorale, qui ont assumé la prise en charge des coûts de la mobilité. Ce soutien institutionnel, dans un contexte d'incertitude, a été déterminant pour la poursuite de la recherche.

Sur le plan méthodologique, la mobilité de 2021 se distingue de celle de 2018 par la place accrue du guide d'entretien. Là où les questions venaient naturellement en 2018 sur les thèmes institutionnels familiers, la dimension de la professionnalisation était plus nouvelle et moins intuitive pour le chercheur. Le guide d'entretien est devenu un appui réel : non pas une contrainte, mais un garde-fou qui préservait l'exploration systématique des cinq thèmes. Cette dépendance relative au guide n'est pas une faiblesse ; elle illustre précisément la distinction de Bissonnette (2019) entre « suivre la méthode » et « vivre la méthode » : dans les domaines où le chercheur est moins informé, la méthode structure et sécurise l'exploration. C'est cependant lors de cette mobilité que certains entretiens ont pris la forme la plus proche du récit de vie, à la manière de ce que Bissonnette (2019) décrit comme « vivre la méthode ». Plusieurs enquêtés, une fois la question inaugurale posée, « Pouvez-vous me raconter

comment vous êtes entré dans l'Éducation Catholique ? », ont déroulé spontanément l'ensemble de leur parcours : la découverte de la vocation, l'entrée à l'IFPEC, les premières années en classe, les difficultés rencontrées, les initiatives prises, l'évolution de leur rapport à l'Institution. Dans ces cas, le chercheur n'a quasiment pas eu besoin d'intervenir : l'entretien s'est transformé en narration biographique spontanée, produisant un matériau d'une richesse exceptionnelle pour l'analyse des dynamiques identitaires.

Comme signalé dans l'introduction générale, la présente recherche doctorale s'inscrit dans la continuité d'un travail de Master mené en 2007 à l'IFP de Lille et à l'IFPEC auprès de futurs professeurs des écoles catholiques en formation initiale (Kiénou, 2008). Les résultats de cette recherche antérieure sont mobilisés ponctuellement dans la thèse à titre de référence bibliographique, au même titre que les autres travaux scientifiques cités : ils permettent d'établir des repères diachroniques sur l'évolution des perceptions du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique sur une période d'une quinzaine d'années. Le corpus doctoral proprement dit, soumis à l'analyse systématique du présent travail, demeure constitué des soixante-treize (73) questionnaires et des quarante-neuf (49) entretiens semi-directifs recueillis entre 2018 et 2021 dans les trois Provinces ecclésiastiques du Burkina Faso, soit cent vingt-deux (122) participants. Les données de 2007 ne font pas partie du corpus analysé au sens strict : elles sont mobilisées comme travaux antérieurs publiés, avec la précaution méthodologique et éthique qu'appelle ce statut.

4.3.3 — Les entretiens complémentaires de 2022-2023 : compléments à corpus constitué

À la suite de la mobilité de 2021, le corpus principal de la recherche était constitué. Les soixante-treize (73) questionnaires et les quarante-neuf (49) entretiens semi-directifs avec les professeurs des écoles catholiques avaient été recueillis ; les entretiens avec les autorités hiérarchiques engagés depuis 2018 étaient pour l'essentiel terminés. Néanmoins, des voyages personnels effectués au Burkina Faso entre 2022 et 2023 ont permis de compléter ce corpus par quelques entretiens supplémentaires, principalement avec des autorités dont l'agenda n'avait pu être

conjoint avec les mobilités doctorales antérieures. C'est dans ce cadre qu'a notamment été réalisé l'entretien avec SYMPHORIEN en juin 2023 (2023_64_E13_AUT_SYMPHORIEN), particulièrement précieux pour la dimension prospective de la recherche, puisqu'il porte sur l'état de l'Éducation Catholique burkinabè en pleine crise sécuritaire et sur les perspectives de la refondation à l'horizon des 125 ans (2026).

Sur le plan méthodologique, ces entretiens complémentaires ne remettent pas en cause la cohérence du corpus principal collecté lors des deux mobilités doctorales : ils l'enrichissent ponctuellement, en élargissant la diversité des autorités sollicitées et en actualisant les données sur la dynamique institutionnelle la plus récente. Ils ont été conduits selon le même guide d'entretien que les entretiens d'autorités antérieurs et traités selon les mêmes procédures de retranscription, d'anonymisation et de codage NVivo.

4.3.4 – L'organisation logistique des enquêtes : le rôle des Directeurs Diocésains comme médiateurs

L'accès aux professeurs des écoles catholiques a toujours été médiatisé par une procédure institutionnelle préalable. Avant chaque mobilité, un courrier officiel était adressé au Secrétariat National de l'Éducation Catholique, signifiant l'intention de mener des enquêtes de terrain et sollicitant son soutien. Le Secrétariat transmettait ensuite l'information aux Directeurs Diocésains concernés, qui facilitaient l'accès aux enseignants et organisaient les rencontres. Cette procédure institutionnelle avait une double fonction : légitimer la démarche de recherche aux yeux des enquêtés, et garantir un accès ordonné à la population cible sur un terrain où les relations institutionnelles sont structurantes. Concrètement, les journées de terrain se déroulaient au rythme de cinq (05) à six (06) entretiens par jour, généralement réalisés dans les locaux d'une Direction Diocésaine ou d'une école catholique, parfois sur une ou deux journées consécutives dans la même Province. Cette organisation logistique avait un avantage évident : elle concentrait le recueil de données dans un espace institutionnel connu et sécurisé. Elle avait aussi une limite : les enquêtés qui arrivaient après leurs collègues avaient parfois été informés par

ceux-ci de la nature et du contenu des entretiens, ce qui pouvait induire une forme de préparation qui atténuait la spontanéité des premières réponses. Ces cas sont restés minoritaires, mais il convient d'en signaler l'existence dans un souci de transparence méthodologique.

L'ensemble des entretiens s'est déroulé dans de bonnes conditions générales, à une exception près : la qualité sonore de certains enregistrements a été dégradée par le bruit de fond des cours de récréation dans les écoles où les entretiens étaient conduits. Lors de la retranscription, ces passages ont requis une écoute répétée et attentive pour s'assurer de l'exactitude des propos reportés. Cette difficulté technique, anodine en apparence, rappelle que le terrain africain n'est pas un laboratoire : il est un espace vivant, bruyant et imprévisible, et la recherche qui s'y conduit doit s'y adapter avec souplesse.

4.4 – Les entretiens avec les autorités hiérarchiques : une configuration relationnelle spécifique

Le corpus d'entretiens conduits auprès des quatorze autorités hiérarchiques, douze responsables de l'Éducation Catholique et deux chercheurs, a constitué un volet méthodologique à part entière, distinct par ses conditions d'accès, sa dynamique relationnelle et la nature des données produites. Contrairement aux entretiens avec les professeurs des écoles catholiques, recueillis en passant par le Secrétariat National, l'accès aux autorités hiérarchiques a été négocié directement, par une prise de contact personnelle sollicitant un rendez-vous. Cette approche directe a produit un résultat remarquable : sur l'ensemble des rendez-vous sollicités entre 2018 et 2023, tous ont été obtenus et honorés. Ce taux d'accessibilité total, rare dans la recherche sur les Institutions ecclésiastiques, s'explique par la double posture du chercheur. En sollicitant un rendez-vous, il ne se présentait pas seulement comme un doctorant inconnu, mais comme un pair : un prêtre, un ancien Directeur Diocésain, quelqu'un qui connaissait les codes de l'Institution et la valeur du temps de ses responsables. Cette familiarité institutionnelle a d'emblée placé les entretiens sous le signe de la reconnaissance mutuelle.

Pour onze des douze responsables de l'Éducation Catholique, Directeurs Diocésains, responsables du Secrétariat National, membres du Centre de Formation Pédagogique et Pastorale, et pour l'un des deux chercheurs associés, les entretiens se sont déroulés dans un cadre de grande aisance thématique. Ces interlocuteurs étaient bien informés des questions abordées : les dynamiques de professionnalisation des enseignants catholiques, les enjeux de la refondation, les Conventions avec l'État, les mouvements revendicatifs. Ils parlaient avec autorité et précision, produisant un matériau riche et détaillé sur la vision institutionnelle des processus étudiés dans le corpus principal.

Mais c'est précisément cette aisance qui a rendu ces entretiens épistémologiquement délicats. Plusieurs responsables ont manifesté de grandes attentes à l'égard des résultats de cette recherche, laissant percevoir, à travers des formulations directes ou des sous-entendus, l'espérance que la thèse viendrait valider la vision institutionnelle et offrir une caution scientifique aux orientations stratégiques de l'Éducation Catholique. Dans ce contexte, le sentiment s'est parfois imposé que certaines informations étaient partagées avec l'« ancien directeur diocésain », informations que l'on aurait peut-être retenues devant un chercheur extérieur, créant ainsi une situation paradoxale : la proximité institutionnelle favorisait l'accès à certaines informations, mais au prix d'une confusion des postures qui risquait de faire glisser l'entretien scientifique vers l'échange entre pairs institutionnels. Cette situation a nécessité les mêmes rappels de cadre que ceux décrits à la Section I : rappel explicite que le chercheur ne représente pas l'Institution, que les données seront traitées de manière anonyme, et que les résultats de la recherche seront établies par les données et non par les attentes des acteurs. Ces rappels ont parfois créé un léger écart avec des interlocuteurs qui espéraient davantage de connivence institutionnelle, mais ils ont été inévitables pour préserver l'intégrité scientifique du dispositif. La tension soulignée à la Section 1.6, entre la pression au plaidoyer et la rigueur scientifique, trouvait ici, dans les entretiens eux-mêmes, sa manifestation la plus concrète et la plus constante.

La configuration du deuxième entretien avec un chercheur a été sensiblement différente. Cet interlocuteur, spécialiste des systèmes éducatifs publics, n'avait qu'une connaissance limitée du fonctionnement interne de l'Éducation Catholique

burkinabè. L'entretien a donc requis des explications préalables plus longues que pour les autres interlocuteurs, afin d'établir le contexte institutionnel nécessaire à la compréhension des questions posées. Cette situation, plus exigeante sur le plan logistique, a produit un matériau d'un type différent mais également précieux : une perspective extérieure à l'Éducation Catholique, ancrée dans la connaissance du système éducatif public burkinabè. Cet entretien a notamment permis d'enrichir la compréhension des réalités vécues par les enseignants du Public, point de comparaison indispensable pour contextualiser les spécificités des professeurs des écoles catholiques, et d'identifier des dynamiques transversales aux deux secteurs qui ne seraient pas apparues dans le seul corpus catholique.

Ce corpus des Autorités ecclésiastiques et institutionnelles a un statut méthodologique spécifique qu'il convient de préciser. Il n'est pas exploité selon le même régime que le corpus des entretiens de professeurs des écoles catholiques, mais selon un double régime articulé. Dans les chapitres VII et VIII, consacrés à l'analyse des dynamiques de professionnalisation et de construction identitaire des PEC eux-mêmes, les verbatims d'Autorités n'interviennent que ponctuellement, à titre de voix de confirmation ou de contextualisation institutionnelle immédiatement nécessaire à la compréhension du discours des PEC. Dans le chapitre X, en revanche, consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats, ce corpus est mobilisé de manière systématique comme ressource de triangulation interprétative, permettant de croiser les perceptions de terrain des PEC avec les analyses Institutionnelles des responsables de leur gouvernance. Les quelques verbatims d'Autorités présents dans les chapitres VII et VIII sont donc, sans exception, redéployés et approfondis dans le chapitre X, avec des signalements explicites permettant au lecteur de suivre cette articulation.

Au fond, la contribution méthodologique de ce corpus des autorités dépasse la simple triangulation des sources. Elle introduit dans la recherche une épaisseur institutionnelle que le seul corpus des professeurs des écoles catholiques ne pouvait pas produire : le regard de l'Institution sur elle-même, sur ses enseignants et sur ses politiques en matière d'éducation. Confronter ce regard avec celui des acteurs de base, les professeurs des écoles catholiques permet de mesurer l'écart entre ce que

l'Institution croit faire et ce que les enseignants vivent, entre les discours institutionnels et les réalités de terrain.

V – Catégorisation et classification des données

La stabilisation des unités d'analyse a été un enjeu majeur pour ce travail de recherche. Ce processus de catégorisation et de classification s'inspire du « modèle C, ou modèle mixte » de L'Écuyer (*op. cit.*, p. 57) dans la mesure où les enquêtes exploratoires réalisées en tout début de thèse en 2018 ont fourni des catégories considérées comme préexistantes par rapport à celles qui seront établies à partir des enquêtes de 2021-2022. Conservées malgré la légère réorientation de notre thème de recherche, les catégories préexistantes ont été complétées et certaines remplacées par de nouvelles qui répondaient mieux à cette réorientation. Une classification en domaines, catégories, sous-catégories et codes a ainsi été établie.

5.1 – La construction des catégories selon Paillé et Mucchielli : entre théorie et terrain

Paillé et Mucchielli (2012) distinguent trois grandes modalités de construction des catégories d'analyse dans une recherche qualitative. La première est la modalité inductive : les catégories émergent entièrement du matériau, sans cadre préalable. La deuxième est la modalité déductive : les catégories sont entièrement déduites du cadre théorique. La troisième, que Paillé et Mucchielli (2012) nomment la modalité mixte, et que L'Écuyer (1987, p. 57) désigne comme le « modèle C ou modèle mixte », combine les deux précédentes : elle part de catégories préexistantes issues du cadre théorique, mais les ajuste, les complète et les enrichit au contact du terrain. C'est cette modalité qui a été adoptée dans la présente recherche.

La rigueur de la catégorisation a été assurée par plusieurs critères que L'Écuyer (1987) et Bardin (2013) posent comme conditions de validité : l'exhaustivité (toute unité de sens pertinente doit pouvoir être classée), l'homogénéité (les catégories d'un même domaine reposent sur un seul principe classificatoire), la pertinence (lien direct avec les hypothèses de la recherche), et la clarté (définition suffisamment précise pour assurer la reproductibilité du codage). Le recours au logiciel NVivo a permis d'objectiver ces opérations et d'en assurer la traçabilité.

5.1.1 – Domaine 1 : Les dynamiques de professionnalisation : ancrage dans le modèle de Wittorski (2007)

Le premier domaine de catégorisation est celui de la professionnalisation comme lieu du développement de la professionnalité des professeurs des écoles catholiques. Sa construction s'appuie directement sur le cadre théorique de Richard Wittorski (2007), présenté au Chapitre III, et en particulier sur ses six logiques de professionnalisation. Pour Wittorski (2007), la professionnalisation n'est pas un état acquis après la formation initiale ; c'est un processus dynamique et permanent par lequel l'acteur développe sa professionnalité à travers l'articulation de situations d'action, de réflexion et de formation.

Ces six logiques ont été directement traduites en catégories d'analyse : la logique de l'action (apprentissage en acte « insu » au moment de l'action), la logique de la réflexion et de l'action (apprentissage « su » au moment de l'action), la logique de la réflexion sur l'action (retour rétrospectif sur les pratiques), la logique de la réflexion pour l'action (anticipation et planification), la logique de la traduction culturelle (co-construction collective), et la logique de l'intégration-assimilation (acquisition formalisée en formation initiale). C'est la référence explicite à ces six logiques qui a guidé la construction des quatre catégories (dynamiques de la formation, de l'exercice professionnel, de l'environnement de travail, et dynamiques institutionnelles), des onze sous-catégories et des trente-huit codes de ce domaine.

5.1.2 – Domaine 2 : La construction de l'identité professionnelle : ancrage dans les modèles de Gohier, Cattonar et Wittorski

Le deuxième domaine de catégorisation est celui de la construction de l'identité professionnelle enseignante. Sa construction repose sur trois modèles théoriques complémentaires présentés au Chapitre IV. Le modèle de Gohier et *al*. (2001) propose de concevoir l'identité professionnelle comme une construction dynamique et interactive, résultant de la tension entre l'identité personnelle et l'identité collective, organisée autour de quatre rapports fondamentaux (rapport au soi comme personne, rapport au soi comme enseignant, rapport au groupe professionnel, rapport à la profession). Le modèle de Cattonar (2001) propose une lecture en termes de noyau central (valeurs stables et fondatrices) et d'ensembles périphériques (éléments plus flexibles, ajustés aux contextes d'exercice). Enfin, Wittorski (2007, p. 156) propose cinq composantes de la professionnalisation comme négociation identitaire : cognitive (identité sue), affective (identité ressentie), sociale (identité négociée), culturelle (identité assignée) et opératoire (identité agie).

L'adaptation de ce modèle au contexte de l'Éducation Catholique burkinabè a conduit à deux ajustements analytiques. Le premier concerne la dimension sociale : dans ce contexte, les processus de négociation identitaire se manifestent essentiellement à travers les dynamiques culturelles et religieuses, qui les absorbent et les dépassent. La dimension sociale n'a donc pas fait l'objet d'un codage séparé

mais est intégrée aux dynamiques culturelles et religieuses. Le second ajustement est l'ajout d'une cinquième dynamique, proprement religieuse (identité transmise par la communauté de foi) : absente du modèle original de Wittorski (2007) élaboré en contexte laïc, elle s'est imposée empiriquement comme irréductible aux autres. Ces deux ajustements constituent une contribution méthodologique originale à l'adaptation des modèles européens de professionnalisation aux contextes éducatifs confessionnels africains.

5.1.3 – Domaine 3 : L'engagement professionnel : ancrage dans le modèle de Marcia (1993)

Le troisième domaine de catégorisation est celui de l'engagement professionnel, construit à partir du modèle des statuts identitaires de James Marcia (1993), présenté au Chapitre IV. Marcia (1993) distingue quatre statuts identitaires issus de la combinaison de deux dimensions : le niveau d'exploration (démarche active de questionnement sur les choix professionnels) et le niveau d'engagement (adhésion stable et durable à un ensemble de valeurs et de pratiques). L'identité accomplie caractérise l'enseignant qui a exploré des alternatives et s'est engagé de manière autonome. L'identité forclose désigne celui qui s'est engagé sans exploration préalable. L'identité en moratoire caractérise l'enseignant en cours de questionnement. L'identité diffuse désigne celui qui n'a ni exploré ni engagé.

Ces quatre statuts ont été traduits en catégories d'analyse pour le domaine 3. L'enseignant accompli correspond aux unités révélant l'estime de soi, la fidélité institutionnelle et la congruence entre valeurs personnelles et professionnelles. L'enseignant forclos correspond aux unités révélant un engagement par conformité ou par liens de contigüité. L'enseignant en moratoire correspond aux unités révélant les tensions non résolues entre vocation et conditions de travail. L'enseignant diffus correspond aux unités révélant doutes, frustrations et tentations de départ. Une nuance analytique propre à cette recherche a été introduite pour la forclusion : distinguer la forclusion par contrainte (absence d'alternatives réelles) de la forclusion par conviction (adhésion délibérée aux valeurs de l'Institution), distinction que le contexte burkinabè rend particulièrement nécessaire.

5.2 – Domaine du processus de professionnalité

Le premier domaine est celui de la professionnalisation comme lieu du développement de la professionnalité des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso. Il regroupe l'ensemble des unités de contexte qui révèlent le rapport du professeur des écoles catholiques avec les actions qu'il mène au quotidien et qui le situent dans un processus de transformation. Ce domaine se décline en quatre (04) catégories, onze (11) sous-catégories et trente-huit (38) codes.

Les quatre catégories de ce domaine sont les suivantes : (1) les *dynamiques de la formation*, avec pour sous-catégorie « la qualification » se déclinant en codes sur la qualité de la formation, ses limites, et les grades obtenus ; (2) les *dynamiques de l'exercice de la profession*, structurées autour des six logiques de Wittorski (2007), logique de l'action, logique de la réflexion et de l'action, logique de la réflexion sur l'action, logique de la réflexion pour l'action, logique de la traduction culturelle, logique de l'intégration/assimilation ; (3) les *dynamiques autour de l'environnement de travail*, avec pour sous-catégorie le « vivre-ensemble » (faire-famille, faire-équipe, obstacles) ; (4) les *dynamiques institutionnelles*, avec pour sous-catégories les dispositions institutionnelles, la rhétorique de la hiérarchie et les stratégies institutionnelles de l'Éducation Catholique.

5.3 – Domaine du processus de construction de l'identité professionnelle enseignante

Le deuxième domaine est celui de la professionnalisation comme négociation identitaire chez le professeur des écoles catholiques. Ce domaine regroupe les unités de contexte qui ont un lien avec l'ensemble des représentations que le professeur des écoles catholiques a sur lui-même, sur le métier qu'il exerce, sur sa hiérarchie, sur ses collègues, sur ses élèves, sur les parents d'élèves, sur l'école comme Institution. Ce domaine se décline en cinq (05) catégories, cinq (05) sous-catégories et dix-huit

(18) codes, correspondant aux cinq dynamiques identitaires suivantes : Ces cinq dynamiques s'inscrivent dans le prolongement du modèle de Wittorski (2007, p. 156) qui distingue cinq composantes de la professionnalisation comme négociation identitaire : cognitive (identité sue), affective (identité ressentie), sociale (identité négociée), culturelle (identité assignée) et opératoire (identité agie). L'adaptation de ce modèle au contexte de l'Éducation Catholique burkinabè a conduit à deux ajustements analytiques. Le premier concerne la dimension sociale (identité négociée) : dans ce contexte, les processus de négociation identitaire avec les pairs, la hiérarchie et le groupe professionnel se manifestent essentiellement à travers les dynamiques culturelles (identité assignée par l'Institution) et religieuses (identité transmise par la communauté de foi), qui les absorbent et les dépassent. La dimension sociale n'a donc pas fait l'objet d'un codage séparé mais est intégrée aux dynamiques culturelles et religieuses. Le second ajustement concerne précisément l'ajout de la dynamique religieuse (identité transmise) comme catégorie distincte : absente du modèle original de Wittorski (2007) élaboré en contexte laïc, elle s'est imposée empiriquement comme irréductible aux autres dynamiques dans un corpus où 69,4 % des enquêtés lient explicitement leur travail à leur vie de foi et de prière. Ces deux ajustements, une intégration et un ajout, constituent en eux-mêmes une contribution méthodologique de cette recherche à l'adaptation des modèles européens de professionnalisation aux contextes éducatifs confessionnels africains.

5.4 – Domaine de l'engagement professionnel

Le troisième domaine est celui de la professionnalisation comme réalité de terrain impliquant l'engagement du professeur des écoles catholiques. C'est le domaine dans lequel les unités de contexte qui ont un lien avec le degré d'exploration et d'engagement du professeur des écoles sont classées pour que soient dégagés leurs états identitaires (Marcia *et al.*, 1993). Ce domaine comprend deux (02) catégories, quatre (04) sous-catégories et une dizaine de codes, correspondant aux états identitaires suivants : l'enseignant accompli (estime et direction de soi, fidélité institutionnelle, congruence, réussites professionnelles) ; l'enseignant diffus (doutes,

frustrations, déceptions, honte de soi) ; l'enseignant forclos (liens de contiguïté) ; l'enseignant moratoire (défis à relever).

À l'issue de cette catégorisation, un travail de classement des énoncés dans les codes ou unités de contexte a été réalisé et introduit dans le logiciel NVivo. Dans cet exercice, il a été constaté que certains énoncés des professeurs des écoles pouvaient être classés dans deux unités de contexte, alors que la majorité des auteurs stipulent que l'une des plus grandes qualités des catégories est qu'elles soient « mutuellement exclusives » pour obéir aux règles d'homogénéité, d'objectivité et de clarté (L'Écuyer, 1987, p. 60). La nécessité d'une « double classification » pour certains énoncés ne constitue pas un obstacle à l'objectivité, à l'homogénéité et à la clarté des définitions des catégories (L'Écuyer, 1987).

5.5 – L'analyse de contenu selon Bardin : double fonction au service de l'approche compéhensive

La méthode d'analyse retenue est l'analyse de contenu telle que la définit Bardin (2013). Le choix de cette méthode demande à être précisé : l'analyse de contenu est souvent associée à une démarche quantitative, alors que la conception qui en est mobilisée ici est qualitative, en cohérence avec la posture compréhensive exposée plus haut.

Bardin (2013) définit l'analyse de contenu comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception de ces messages » (p.47). La parenthèse « quantitatifs ou non » est essentielle : elle ouvre l'analyse de contenu à une logique compréhensive sans la disqualifier comme méthode.

Dans cette recherche, l'analyse de contenu remplit deux fonctions complémentaires que Bardin distingue. La première est heuristique : lors de la mobilité doctorale de 2018, l'analyse du matériau exploratoire a permis d'identifier des thèmes émergents,

de valider la pertinence des hypothèses initiales et d'affiner le guide d'entretien pour les enquêtes ultérieures. La seconde est probatoire : lors des enquêtes de 2021-2022, le corpus a été soumis à une analyse systématique, organisée autour des catégories préalablement construites, qui a permis de confirmer, d'infirmer ou de nuancer les trois hypothèses formulées en Section II.

Le corpus respecte les quatre règles de constitution énoncées par Bardin (2013) : exhaustivité (tous les entretiens transcrits ont été pris en compte sans sélection arbitraire), homogénéité (les entretiens ont été conduits selon un même guide adapté aux profils des enquêtés), pertinence (les données recueillies sont en lien direct avec les hypothèses et le cadre théorique), et représentativité (l'échantillon couvre les trois Provinces Ecclésiastiques avec une diversité de profils, de zones géographiques et de niveaux d'ancienneté). Le logiciel NVivo a permis d'objectiver les opérations de codage et d'en assurer la traçabilité, conformément aux recommandations de Paillé et Mucchielli (2012) pour l'analyse qualitative assistée par ordinateur.

5.6 – Le recours au logiciel NVivo et la catégorisation mixte en pratique

À l'issue d'une formation à l'utilisation de NVivo organisée par le laboratoire CIREL, il est paru pertinent de le mobiliser pour l'analyse de contenu. NVivo permet de gérer de grandes masses de données textuelles, d'objectiver les opérations de codage et d'en assurer la traçabilité (Paillé et Mucchielli, 2012). Concrètement, les 63 entretiens transcrits et les 73 questionnaires ont été intégrés comme sources de données distinctes. Chaque unité de contexte a été associée à un nœud (code) correspondant à l'une des catégories, sous-catégories ou codes des trois domaines. La stratégie de catégorisation s'inscrit dans le modèle mixte de L'Écuyer (1987) : dans un premier temps, des catégories préexistantes issues du cadre théorique (modèles de Wittorski, Gohier, Cattonar et Marcia) ; dans un deuxième temps, les enquêtes exploratoires de 2018 ont permis d'identifier des catégories émergentes complémentaires, notamment la dynamique religieuse comme cinquième dimension identitaire ; dans un troisième temps, les enquêtes de 2021-2022 ont conduit à conserver et enrichir ces catégories par de nouveaux codes. Ce processus itératif

illustre la circularité herméneutique que Paillé et Mucchielli (2012) placent au cœur de l'approche qualitative.

À l'issue de cette catégorisation, un travail de classement des énoncés a été réalisé dans NVivo. Il a été constaté que certains énoncés pouvaient relever de deux unités de contexte différentes. Ainsi, un enseignant qui exprime l'idée selon laquelle il prie avant d'entrer en classe parce qu'il veut faire du bon travail, produit un énoncé relevant simultanément de la dynamique religieuse (identité transmise) et de la dynamique opératoire (identité agie). Cette nécessité d'une double classification ne constitue pas un obstacle à l'objectivité : comme le note L'Écuyer (1987, p. 60), elle témoigne de la richesse sémantique des discours et de la complexité des processus étudiés.

L'ensemble de la grille d'analyse ainsi constituée comprend trois domaines, dix catégories, vingt sous-catégories et soixante-six codes. Cette structure permet d'articuler la description quantitative (fréquences d'occurrence) et l'analyse qualitative (significations des discours), dans le respect de la double fonction heuristique et probatoire de l'analyse de contenu (Bardin, 2013). L'objectif majeur est que ce dispositif décale le regard du chercheur de leur sens premier vers la mise à jour d'un sens au second degré (Bardin, 2013), c'est-à-dire vers une connaissance aussi profonde que possible de l'être et de l'agir des professeurs des écoles catholiques dans leur métier et dans la société burkinabè.

5.7 – Le codage en pratique : deux exemples d'ancrage du corpus dans les catégories

La catégorisation, aussi rigoureuse soit-elle dans son architecture conceptuelle, ne prend sa pleine signification que dans le moment concret où le chercheur décide qu'un énoncé particulier appartient à telle catégorie plutôt qu'à telle autre. C'est ce moment, le moment du codage, qui réalise le lien entre le corpus empirique et le cadre théorique. Le rendre visible est une exigence de la rigueur qualitative au sens de Paillé et Mucchielli (2012) : le lecteur doit pouvoir vérifier que les catégories ne sont pas plaquées abstraitement sur les données, mais qu'elles émergent d'une

lecture attentive et argumentée des discours des acteurs. Les deux exemples qui suivent ont été choisis parce qu'ils illustrent deux registres différents du processus de codage : le premier est un codage dans le domaine de la professionnalisation, le second dans le domaine de l'identité professionnelle.

Premier exemple. Si un professeur des écoles catholiques fait comprendre que lorsqu'il réalise qu'il est en avance, il ralentit pour appliquer des exercices de consolidation des acquis ; cela révèle une capacité d'autocontrôle et de régulation en temps réel de la progression pédagogique : l'enseignant évalue la situation (être en avance), prend une décision (ralentir) et agit (appliquer des exercices pour consolider). Cet aller-retour entre observation, décision et action se produit *« insu »* au moment même de l'action, sans étape réflexive formelle. Cette unité de sens a donc été classée dans le code « pratiques d'ajustement » de la sous-catégorie « logique de l'action », de la catégorie « dynamiques de développement professionnel », du domaine « Professionnalisation ». Elle illustre précisément la première logique de Wittorski (2007) : le développement de l'expertise en acte, *« insu »* du moment de l'action.

La décision de classer cet énoncé dans la « logique de l'action » plutôt que dans la « logique de la réflexion et de l'action » (deuxième logique de Wittorski) a nécessité un travail d'interprétation. La distinction est subtile : dans la logique de la réflexion et de l'action, l'enseignant est conscient, au moment même de l'action, qu'il est en train d'apprendre ou d'expérimenter. Dans la logique de l'action pure, l'ajustement se fait sans cet horizon réflexif explicite. Dans cet exemple, il n'y a aucun marqueur de réflexivité consciente (il réalise), il est guidé par l'expérience accumulée mais non théorisée. C'est cette absence de marqueur réflexif explicite qui détermine son classement dans la première logique.

Deuxième exemple. Si un professeur des écoles catholiques, évoquant les raisons de son entrée dans l'Éducation Catholique, fait comprendre qu'il est le fruit de l'Église catholique et que sa vocation d'aller dans l'Éducation Catholique émane de là, il dit quelque chose de riche d'un point de vue sémantique. La métaphore : être le fruit de l'Église catholique indique une identification profonde et totale : l'enseignant ne se conçoit pas seulement comme un membre de l'Institution, mais comme un produit de celle-ci, comme quelqu'un dont l'identité même a été formée par l'Église. Le terme

« vocation » auquel on pense tout de suite, dans sa double résonance théologique et professionnelle, ancre son engagement dans une sphère qui dépasse le contrat de travail pour atteindre la définition de soi.

Une unité de sens de ce genre sera donc classée dans le code « vocation » de la sous-catégorie « identité transmise », de la catégorie « dynamique religieuse », du domaine « Processus identitaire ». Elle illustre précisément pourquoi la dynamique religieuse a été ajoutée comme cinquième composante, en dehors du modèle de Wittorski (2007) : se reconnaître comme le fruit de l'Église catholique ne peut pas être réduite à une dynamique cognitive (ce que l'enseignant pense de lui-même), ni affective (ce qu'il ressent), ni opératoire (ce qu'il fait) : elle désigne une transmission identitaire, une inscription dans une filiation communautaire et spirituelle qui précède et dépasse toutes les autres composantes. C'est une identité reçue, pas seulement construite.

Ces deux exemples illustrent également le défi de la double classification. Si l'énoncé de l'enseignant qui parle de « vocation » peut aussi être classé dans le code « estime de soi » de la sous-catégorie « identité accomplie » du domaine Engagement, c'est parce que la vocation exprimée avec une telle assurance révèle un engagement stable, assumé et congruent avec soi-même. Dans ce cas, la double classification n'est pas une erreur de codage : elle reflète la polyvalence sémantique d'un discours qui dit simultanément quelque chose sur l'identité du sujet et sur son engagement. Ce type de cas a été systématiquement signalé dans NVivo par le biais d'une note de codage, permettant d'y revenir lors de l'analyse croisée des domaines. A cette étape, la direction de la thèse a vivement recommandé que dans la mesure du possible de s'en tenir autant que possible au classement d'une (01) unité de sens dans un (01) code.

La procédure concrète de codage dans NVivo s'est déroulée en plusieurs étapes. Premièrement, l'intégration de l'ensemble des fichiers de transcription comme sources de données. Deuxièmement, la création de la nomenclature de classement dans NVivo (domaines, catégories, sous-catégories, codes), strictement alignée sur la grille théorique décrite en 5.1 à 5.4. Troisièmement, pour chaque entretien parcouru, l'identification des unités de sens pertinentes dans le discours de l'enquêté, et leur copie dans l'emplacement adéquat de la nomenclature. Quatrièmement, le codage

des données statistiques de chaque enquêté (données sociologiques et professionnelles issues du questionnaire) : celles-ci étaient codées d'office pour l'ensemble de la population, avant même la lecture qualitative des entretiens, constituant ainsi le socle descriptif sur lequel les analyses qualitatives allaient se greffer.

Ce processus de codage, réalisé par le chercheur lui-même sur l'ensemble du corpus, a nécessité plusieurs mois de travail minutieux. Il a été conduit dans un état d'attention particulière à deux risques spécifiques : le risque de sur-codage (classer trop d'unités dans les codes les plus familiers, au détriment des codes moins intuitifs) et le risque de sous-codage (ignorer des unités de sens qui, parce qu'elles échappaient aux catégories préexistantes, signalaient précisément l'émergence de catégories nouvelles). Ce deuxième risque a définitivement consolidé l'ajout de l'option dynamique religieuse : le nombre croissant d'unités de sens portant sur la vocation, la foi et l'appartenance ecclésiale, qui ne trouvaient pas de place adéquate dans les cinq composantes de Wittorski (2007), a signalé l'insuffisance du cadre initial et justifié son enrichissement.

5.8 – Architecture de la grille d'analyse : cohérence du système catégoriel et articulation avec les hypothèses

La grille d'analyse construite pour cette recherche est le résultat de trois années de va-et-vient entre le cadre théorique et le terrain. Sa structure finale, trois domaines, dix catégories, vingt sous-catégories et soixante-six codes, répond à une logique de cohérence interne : chaque niveau de la hiérarchie catégorielle découle directement du niveau supérieur, et chaque catégorie entretient un lien démontrable avec l'une des trois hypothèses. Présenter cette architecture dans sa globalité permet au lecteur de vérifier la cohérence du dispositif analytique avant d'en lire les résultats dans les chapitres empiriques.

Le premier domaine, la Professionnalisation opérationnalise l'hypothèse 1 (H1) à travers quatre catégories : (1) les dynamiques de la formation, avec pour sous-catégorie la qualification et ses limites ; (2) les dynamiques de l'exercice

professionnel, structurées autour des six logiques de Wittorski (2007) ; (3) les dynamiques de l'environnement de travail, avec les codes relatifs au vivre-ensemble (faire-équipe, faire-famille, obstacles) ; (4) les dynamiques institutionnelles, couvrant les dispositions de l'Éducation Catholique, la rhétorique de la hiérarchie et ses stratégies. Ces quatre catégories comprennent onze sous-catégories et trente-huit codes. Elles couvrent l'ensemble du processus : depuis la formation initiale (logique d'intégration-assimilation) jusqu'à l'action réflexive sur le terrain (logiques 1 à 5 de Wittorski).

Le deuxième domaine, le Processus identitaire, opérationnalise l'hypothèse 2 (H2) à travers cinq catégories correspondant aux cinq dynamiques identitaires : (1) la dynamique cognitive (identité sue : représentations de soi et du métier) ; (2) la dynamique affective (identité ressentie : sentiments de compétence et d'estime de soi) ; (3) la dynamique culturelle (identité assignée : valeurs de l'Éducation Catholique) ; (4) la dynamique opératoire (identité agie : pratiques pédagogiques et relationnelles) ; (5) la dynamique religieuse (identité transmise : foi, vocation, appartenance ecclésiale). Elles comprennent cinq sous-catégories et dix-huit codes, et produisent une image pluridimensionnelle de l'identité professionnelle conforme à l'hypothèse H2.

Le troisième domaine, l'Engagement professionnel, opérationnalise l'hypothèse 3 (H3) à travers deux catégories : les formes d'engagement stabilisé (identité accomplie et forclusion par conviction) et les formes de fragilisation de l'engagement (moratoire identitaire et diffusion). Ces catégories comprennent quatre sous-catégories et une dizaine de codes couvrant l'éventail complet des configurations d'engagement observées : de l'enseignant dont le nom est inscrit sur le fronton de l'école jusqu'à celui qui envisage silencieusement le départ vers la Fonction Publique. La cohérence de cette architecture tient à une propriété fondamentale : les trois domaines ne sont pas des compartiments étanches, mais des dimensions interconnectées d'un même processus. Cette articulation entre la professionnalisation, l'identité et l'engagement et non leur simple juxtaposition constitue la contribution théorique centrale que le Chapitre X formalisera dans le Modèle PIE (Professionnalisation-Identité-Engagement).

5.9 – Le biais de désirabilité sociale et ses dispositifs de contrôle

La conduite des enquêtes auprès des professeurs des écoles catholiques et des autorités institutionnelles a rendu incontournable la question du biais de désirabilité sociale (Crowne et Marlowe, 1964 ; Kaufmann, 2016) : la tendance que peut avoir un enquêté à produire des réponses conformes aux attentes supposées de l'enquêteur, plutôt que des réponses reflétant pleinement son expérience vécue. Trois configurations à risque se conjuguaient dans les mobilités de cette recherche.

La première est l'asymétrie de pouvoir : le chercheur a exercé pendant sept ans la fonction de Directeur Diocésain et reste prêtre diocésain, ce qui maintient pour certains enquêtés une perception du chercheur comme représentant de l'Institution qu'il étudie. La deuxième est la valorisation institutionnelle forte des thèmes abordés, la vocation, la fidélité institutionnelle, l'adhésion au Projet Éducatif, qui peut inciter à formuler des réponses conformes à l'image attendue d'un « bon enseignant catholique ». La troisième est la sensibilité de certaines questions : la situation matrimoniale, les tensions avec la hiérarchie, les tentations de départ vers la Fonction Publique. Ces trois configurations sont en partie indépendantes mais se renforcent mutuellement dans le contexte d'une Institution confessionnelle.

Quatre dispositifs de contrôle ont été mobilisés pour circonscrire ce biais. Le premier est l'anonymisation systématique, présentée à l'ouverture de chaque entretien et garantie par les codes utilisés dans tout le manuscrit. Le deuxième est la mise en scène explicite de l'identité de chercheur, distincte des identités Institutionnelles antérieures, à l'ouverture de chaque entretien puis renégociée en cours d'échange chaque fois que l'enquêté interpellait le chercheur sous son ancien statut. Le troisième est la triangulation par le corpus des Autorités, dont les propos contredisent fréquemment les taux de satisfaction élevés exprimés par les PEC et restituent ainsi aux données leur juste poids interprétatif. Le quatrième est la recherche active des signaux de résistance à la désirabilité : hésitations, corrections, reprises, et formules d'introspection comme « en toute franchise » ou « pour être honnête », qui signalent une parole authentique en train de se chercher.

Le biais résiduel, qui se traduit par des taux d'adhésion particulièrement élevés sur certains aspects de la formation, des activités ou des valeurs institutionnelles, n'invalide pas les données, mais en précise la nature. Ce que les corpus révèlent autour de ces aspects doit être lu comme une donnée sociologique significative : il atteste de la capacité des acteurs à produire un discours de soi partagé, ce que Cattonar (2001) théorise comme l'identité collective de compromis. La désirabilité résiduelle impose donc non une disqualification des résultats, mais une modulation interprétative. Là où les taux expriment une adhésion massive, le chercheur lit l'expression d'une identité institutionnelle partagée ; là où apparaissent des données dissidentes, le même niveau de rigueur d'analyse et d'interprétation est maintenu, pour qu'elles puissent mettre à l'épreuve les données majoritaires.

Conclusion partielle

Ce chapitre constitue le socle méthodologique sur lequel repose l'ensemble de l'édifice empirique de cette recherche. Mais il est aussi, et peut-être avant tout, un acte de transparence : la décision de commencer par la posture du chercheur plutôt que par les instruments n'est pas un choix de forme, c'est un choix épistémologique. Elle signifie que la connaissance produite sur les professeurs des écoles catholiques burkinabè est indissociable de la position depuis laquelle elle a été produite, une position de praticien devenu chercheur, d'*insider* qui a appris à regarder son propre terrain avec les yeux de l'outsider, sans jamais tout à fait cesser d'être l'un ni tout à fait devenir l'autre.

Ce qui traverse l'ensemble du chapitre, de la posture du praticien-chercheur aux catégories d'analyse en passant par les choix épistémologiques et les instruments de terrain, c'est une même conviction : que comprendre les professeurs des écoles catholiques tels qu'ils sont, dans leur professionnalisation réelle, dans la construction quotidienne et fragile de leur identité, dans les formes concrètes et variées de leur engagement, exige une démarche qui s'ajuste à la complexité de l'objet. Cette conviction est la source de tous les choix décrits : le choix du paradigme compréhensif contre la tentation de mesurer ce qui résiste à la mesure, le choix de

l'entretien semi-directif contre la standardisation du questionnaire fermé, le choix d'une catégorisation mixte qui honore à la fois le cadre théorique et la singularité du terrain africain, confessionnel et en crise.

Trois moments de ce parcours méthodologique méritent d'être soulignés, car ils dépassent la seule dimension technique pour atteindre une signification épistémologique plus profonde. Le premier est la décision de ne pas abandonner les trois hypothèses initiales malgré les perturbations majeures du contexte, la crise sécuritaire, la pandémie, le changement de sujet. Cette stabilité n'est pas de l'entêtement ; elle témoigne que les questions posées, comment se professionnalise-t-on avec un BEPC ? Qu'est-ce qu'être enseignant catholique au Burkina Faso ? Que font les crises à l'engagement ? étaient suffisamment fondamentales pour tenir l'épreuve du réel.

Le deuxième moment est l'ajout de la dynamique religieuse comme cinquième composante de l'identité professionnelle, en dehors de tout modèle européen préétabli. Cette décision est une contribution méthodologique : elle montre que la validité transculturelle des modèles européens a des limites, et que la recherche sur les systèmes éducatifs africains confessionnels exige un travail spécifique d'adaptation analytique.

Le troisième moment est la résistance à la pression des autorités hiérarchiques qui attendaient que cette recherche devienne un plaidoyer institutionnel. Cette résistance n'a pas seulement protégé l'intégrité scientifique du travail ; elle l'a enrichi, en forçant l'attention aux données inconfortables, les crises, les désertions, les identités diffuses, les résistances silencieuses, qui auraient pu être écartées dans une logique de complaisance institutionnelle. C'est en ce sens que la vigilance épistémologique, loin d'être une contrainte abstraite, s'est révélée une ressource analytique concrète : elle a permis de rendre justice à la complexité réelle des professeurs des écoles catholiques, dans leurs forces comme dans leurs fragilités, dans leur fidélité comme dans leurs doutes.

C'est fort de ce dispositif méthodologique, épistémologiquement fondé, éthiquement réfléchi, empiriquement rigoureux et ouvert à l'inattendu du terrain, que la recherche s'engage dans l'analyse des données. Le Chapitre VI présentera la population

enquêtée dans sa diversité sociologique et professionnelle, ouvrant ainsi la voie aux analyses empiriques des Chapitres VII, VIII et IX, où les dynamiques de professionnalisation, d'identité professionnelle et d'engagement des professeurs des écoles catholiques burkinabè seront déployées dans toute leur complexité.

CHAPITRE VI : PRÉSENTATION DE LA POPULATION ENQUÊTÉE

Introduction

Une trentaine d'années après la reconstitution (1969–2000) du corps des professeurs des écoles catholiques dans le processus de refondation de l'Éducation Catholique, l'interrogation autour de cinq idées majeures structure notre démarche : de quel environnement social et religieux proviennent les membres du groupe des professeurs des écoles catholiques d'aujourd'hui ? Quelles sont les trajectoires de vie et les trajectoires professionnelles de chacun des membres de ce groupe ? Quelle est la solidité de ce groupe dans la défense de ses intérêts ? Comment se positionne-t-il vis-à-vis du groupe des enseignants du Public ? De quel accompagnement ce groupe bénéficie-t-il de la part de la hiérarchie de l'Éducation Catholique ?

Pour mieux identifier les professeurs des écoles catholiques auprès desquels les enquêtes ont été menées sur le terrain, ce chapitre VI sera divisé en trois grandes parties. La première et la deuxième partie présenteront les cent vingt-deux (122) professeurs des écoles catholiques enquêtés à travers le corpus des soixante-treize (73) répondants au questionnaire et celui des quarante-neuf (49) interviewés. Cette présentation se fera autour des caractéristiques de leur identité sociale (genre, âge, situation matrimoniale) (I) et de leur identité professionnelle (lieu de formation, diplôme antérieur, grade, zone d'exercice, ancienneté), chaque variable étant systématiquement déclinée par Province Ecclésiastique (II). La troisième partie présentera les quatorze (14) Autorités hiérarchiques interviewées (douze (12) de l'Éducation Catholique et deux (02) de l'Éducation Nationale) dont le profil institutionnel, académique et démographique éclaire les conditions de gouvernance de l'Institution ecclésiale et du corps des professeurs des écoles catholiques, et les rapports de cette hiérarchie avec l'État burkinabè (III). Un profil synoptique de l'ensemble de la population enquêtée récapitulera la présentation de chaque corpus.

I – Identité sociale des professeurs des écoles catholiques enquêtés

Cette première partie présente l'identité sociale des professeurs des écoles catholiques en regroupant le corpus quantitatif constitué de soixante-treize (73) membres, dénommé ci-après (Q) et le corpus qualitatif regroupant quarante-neuf (49) membres, dénommé ci-après (E). Le tableau ci-dessous est une présentation des deux corpus réunis, avec les neuf (09) variables suivantes : le genre, l'âge, la situation matrimoniale, le diplôme obtenu avant la formation initiale, le grade, l'ancienneté, le lieu de formation, le lieu d'exercice du métier et la Province ecclésiastique.

Tableau 15 : Compilation des profils socio-professionnels des professeurs des écoles enquêtés (Q=73 ; E=49)

Variable	Questionnaire (n=73)	Entretiens (n=49)
Genre	F=57,5 % (n=42) | H=42,5 % (n=31)	H=51,0 % (n=25) | F=49,0 % (n=24)
Âge dominant	30–40 ans : 50,7 % (n=37)	30–40 ans : 73,5 % (n=36)
Situation matrimoniale	CO marié=37,0 % | CO non marié=37,0 % Célibataire=15,1 % | Religieux/se=11,0 %	CO marié=57,1 % (n=28) | Consacré(e)=12,2 % Célibataire=14,3 % | CO non marié=10,2 %
Diplôme antérieur	BEPC : 100 %	BEPC seul : 73,9 % | BEPC+niv. BAC : 10,9 % BAC : 8,7 % | Supérieur : 4,3 %
Grade	IC : 100 %	IC=46,9 % | CAP=34,7 % | IA=10,2 % IP=6,1 % | CP=2,0 %
Ancienneté EC	5–15 ans : 74,0 % > 15 ans : 17,8 %	5–15 ans : 77,6 % | > 15 ans : 22,4 % < 5 ans : 0,0 % (n=0)
Lieu de formation	IFPEC : 58,9 % ENEP (pub.+priv.) : 34,2 %	IFPEC : 71,4 % (n=35) ENEP : 12,2 % | Autres/NC : 16,3 %
Zone d'exercice	Urbaine : 53,4 % | Rurale : 24,7 %	Urbaine : 77,6 % | Semi-urb. : 16,3 % |

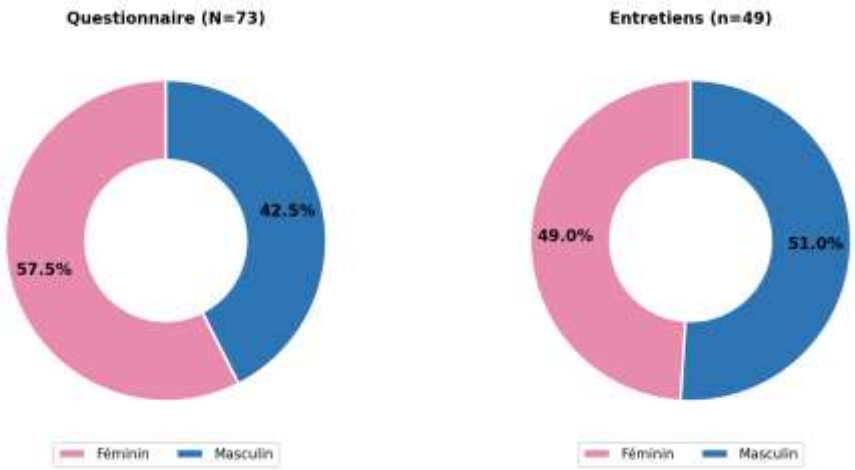
		Rurale : 6,1 %
Province ecclésiastique	Ouagadougou : 50,7 % | Bobo : 35,6 % Koupéla : 13,7 %	Bobo-Dioulasso : 49,0 % (n=24) Ouagadougou : 32,7 % (n=16) | Koupéla : 18,4 % (n=9)

Source : Construit par l'auteur à partir des données des deux corpus.

1.1– La répartition par genre des professeurs des écoles catholiques

Le genre est une variable nominale comportant deux modalités (Homme, Femme). Les professeurs des écoles catholiques sollicités cochaient l'une des deux cases en fonction de leur genre. De même, chaque entretien semi-directif nous mettait en face d'un homme ou d'une femme. La répartition par genre des professeurs des écoles catholiques enquêtés est présentée dans la figure ci-dessous (*cf.* tableau 31, en annexe).

Figure 1 : ***Répartition des PEC par genre (Q et E)***



Source : construit par l'auteur à partir du tableau 31 des données de l'enquête, en annexe.

Dans le corpus questionnaire (n=73), les femmes représentent 57,5 % (n=42) des répondants contre 42,5 % (n=31) d'hommes. Cette majorité féminine dans le questionnaire contraste partiellement avec le corpus entretiens (n=49) où la

répartition est quasi-paritaire : 49 % de femmes (n=24) contre 51,0 % d'hommes (n=25).

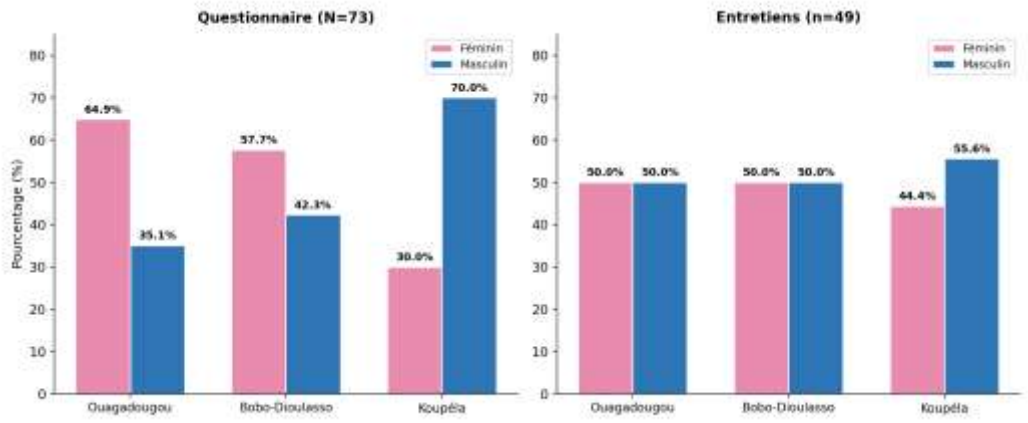
La surreprésentation féminine dans le questionnaire (57,5 %) reflète une tendance bien documentée dans l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne dans laquelle on observe la féminisation progressive du corps enseignant. Pour l'Éducation Catholique (EC) du Burkina Faso, cette dynamique revêt une signification particulière. La présence de nombreuses professeures des écoles catholiques religieuses (n=8, soit 11 % du corpus questionnaire) et de femmes célibataires et veuves contribue à structurer une identité professionnelle spécifiquement féminine. Il est intéressant ici de noter que des enquêtes, réalisées dans l'Éducation Catholique au Burkina Faso, dans le cadre de notre Master en Sciences de l'Éducation et de la Formation[39], avaient révélé des données différentes, puisque la proportion des futurs enseignants y était de 60 % et celle des futures enseignantes, de 40 % (Kiénou, 2008). En d'autres termes, en une quinzaine d'années, la profession enseignante s'est largement féminisée dans l'Éducation Catholique au Burkina Faso. Par comparaison, en France, la proportion de femmes exerçant le métier de professeur des écoles était déjà de 80 % en 2008, et bien au-delà de 82 % en 2022 (INSEE, 2022).

1.2 – Le genre par Province Ecclésiastique

En jetant le regard sur les mêmes statistiques ventilées par Province Ecclésiastique (*cf.* tableau 32, en annexe), nous remarquons que la supériorité du nombre de femmes est observable dans les Provinces de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso, tandis que ce ratio s'inverse dans celle de Koupéla.

[39] KIENOU, I. *Le projet de carrière d'enseignant du 1er degré dans l'Éducation Catholique : étude comparée des facteurs de choix en France et au Burkina Faso*, Mémoire professionnel, Master II, sous la direction de Barrère A., Université de Lille, Juillet 2008.

Figure 2 : ***Genre par Province Ecclésiastique (Q et E)***



Source : construit par l'auteur à partir du tableau 32 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

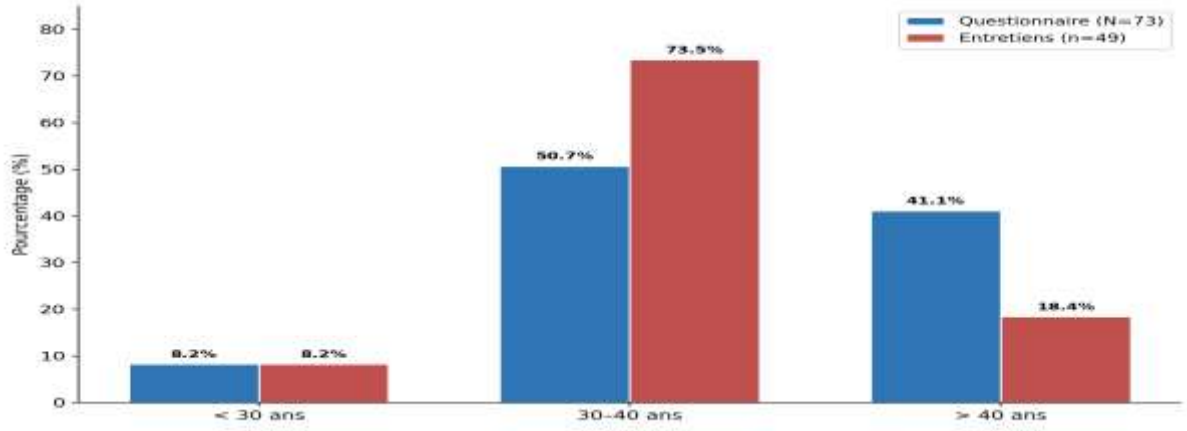
La Province de Koupéla se distingue par une surreprésentation masculine frappante avec 70,0 % d'hommes dans le questionnaire contre 30,0 % de femmes, soit un rapport quasi inverse à celui observé à Ouagadougou (64,9 % de femmes). Dans les faits, il ne s'agit que d'une inversion de circonstance, puisqu'après vérification au niveau de la Direction Diocésaine de l'Éducation Catholique de Koupéla, la supériorité du nombre de femmes professeurs des écoles catholiques par rapport à celui des hommes est confirmée. A cela, deux hypothèses qui nous ramènent sur le terrain des enquêtes peuvent être formulées : soit le Directeur Diocésain de l'Éducation Catholique de Koupéla a contacté plus d'hommes que de femmes pour les besoins de l'enquête de terrain, soit il y avait plus d'hommes disponibles à la période de cette enquête.

Les données des entretiens nuancent le tableau, car à Ouagadougou et à Bobo-Dioulasso, la parité est parfaite (50 % F / 50 % H), tandis qu'à Koupéla la légère surreprésentation masculine (55,6 %) s'atténue. On peut faire l'hypothèse que ce constat à première vue soit le signe que les hommes et les femmes les plus engagés dans la durée se retrouvent à parts comparables dans les trois Provinces. L'analyse aidera à valider ou à invalider cette hypothèse dans l'évaluation des degrés d'engagement et le croisement des différentes variables à ce sujet.

1.3- L'âge des professeurs des écoles catholiques enquêtés

L'âge fait intervenir une variable quantitative continue avec une modalité que nous avons fixée en trois (03) tranches : moins de 30 ans, de 30 à 40 ans et plus de 40 ans comme le révèlent ces figures 3 :

Figure 3 : ***Tranche d'âge des PEC (Q et E)***



Source : construit par l'auteur à partir du tableau 33 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

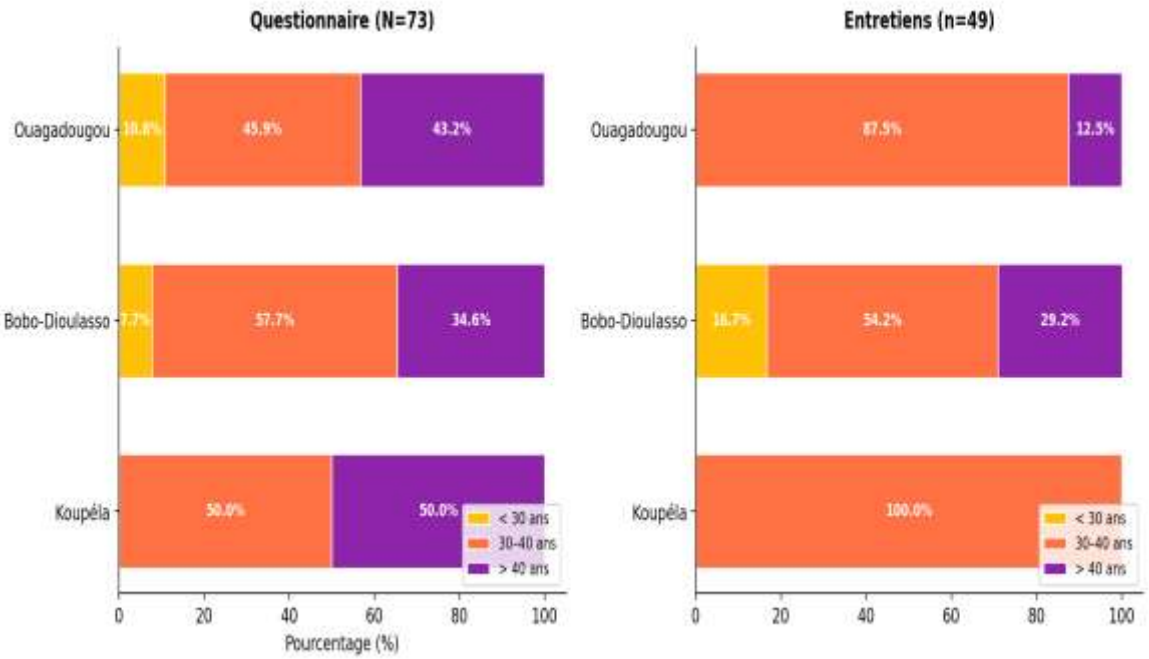
Les deux corpus convergent pour identifier la tranche des 30–40 ans comme la plus représentée : 50,7 % dans le questionnaire (n=37) et 73,9 % dans les entretiens (n=34). La tranche des plus de 40 ans est significativement présente dans le questionnaire (41,1 %, n=30), mais nettement minoritaire dans les entretiens (15,2 %, n=7), ce qui s'explique par l'orientation délibérée de la démarche qualitative vers des profils en activité intense. Enfin, les moins de 30 ans ne représentent que 8,2 % dans les deux corpus. Ces résultats font apparaître une structure d'âge révélatrice d'un corps enseignant en phase de maturité professionnelle : la grande majorité des professeurs des écoles catholiques burkinabè se situe dans la tranche de productivité maximale (30-40 ans), souvent avec 5 à 15 ans d'ancienneté. MANAHEM (33 ans, 11 ans d'ancienneté, IC) et BARTHES (44 ans, 18 ans d'ancienneté, CP) incarnent parfaitement ces deux extrêmes de la maturité professionnelle. Le corps des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso peut donc être qualifié de jeune et dynamique, mais la faiblesse du renouvellement générationnel crée un risque

systémique à l'horizon 2030–2035, lorsque la génération actuelle approchera de la retraite.

1.4 - L'âge des professeurs des écoles catholiques par Province ecclésiastique

En élaborant un tableau sur les tranches d'âge par Province ecclésiastique et en en faisant une lecture croisée, certains aspects liés au renouvellement du corps des professeurs des écoles catholiques burkinabè sont encore plus prononcés :

Figure 4 : ***Tranche d'âge par Province Ecclésiastique (Q et E)***



Source : construit par l'auteur à partir du tableau 34 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

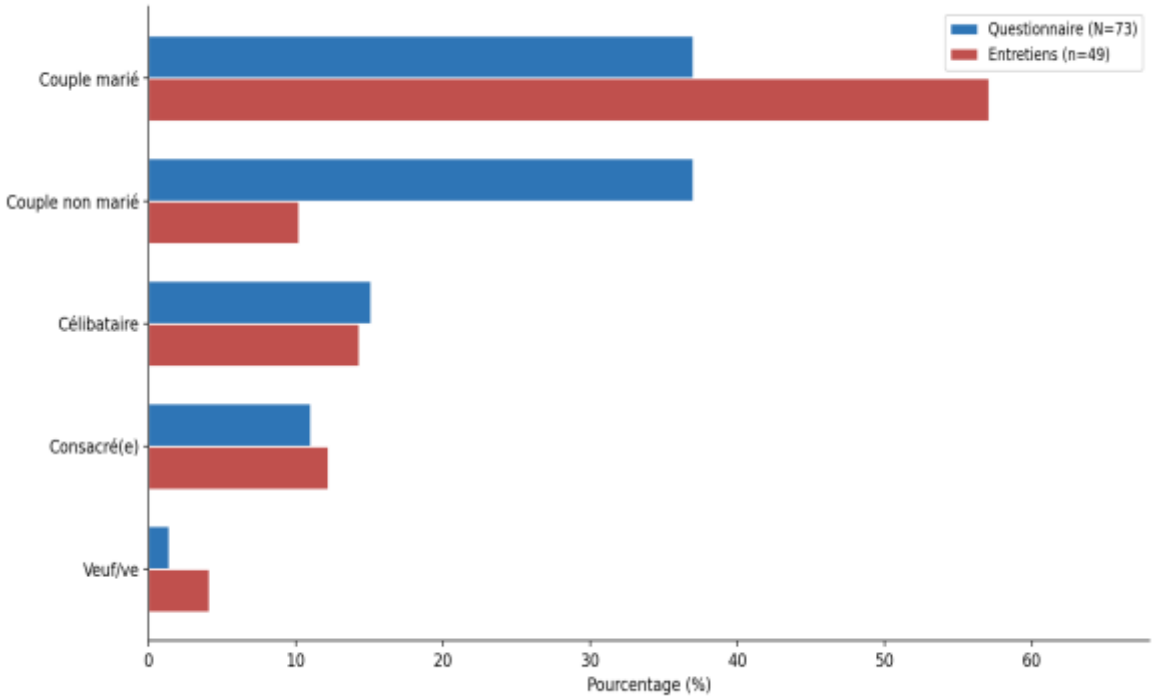
La Province de Koupéla révèle un profil bimodal dans le questionnaire avec une répartition exactement égale entre les 30-40 ans et les plus de 40 ans (50 % chacun), sans aucun professeur des écoles catholiques de moins de 30 ans. Ce constat est encore plus saisissant du côté des entretiens dans la même Province où 100 % des neuf (09) interviewés appartiennent à la tranche 30-40 ans. À Bobo-Dioulasso, la présence de moins de 30 ans est la plus notable (16,7 % des interviewés), dont BLANDINE (27 ans), signe d'un recrutement plus récent. Ouagadougou présente

dans les entretiens la plus forte proportion de plus de 40 ans (12,5 %). En lecture croisée, la répartition par âge dessine une carte générationnelle différenciée : Bobo-Dioulasso est la Province la plus diversifiée d'un point de vue générationnel ; Koupéla, la plus homogène dans les entretiens et la plus vieillissante dans le questionnaire, et Ouagadougou, compte le plus de seniors (plus de 40 ans) lorsqu'on regroupe les deux corpus.

1.5 – La situation matrimoniale des professeurs des écoles catholiques

Que ce soit au niveau des Ecoles Congréganistes ou au niveau des écoles diocésaines, l'Éducation Catholique du Burkina Faso forme et engage des professeurs des écoles catholiques laïcs ou religieux. Parmi les laïcs, certains sont célibataires, d'autres sont en couple sacramentellement mariés à l'Église, d'autres sont en couple sacramentellement non mariés à l'Église. Il y a ensuite les professeurs des écoles catholiques religieux et religieuses avec des charismes divers, étant donné qu'ils n'ont pas le même Fondateur. L'état de vie révèle donc la situation matrimoniale de chaque professeur des écoles catholiques interviewé ou répondant au questionnaire. Il s'agit d'une variable nominale comportant six (06) modalités : religieux (R) religieuse (Re), en couple marié (Co mar), en couple non marié (CO non mar), célibataire (Ce), veuve (V) comme le montre la figure 5 :

Figure 5 : ***Situation matrimoniale des PEC (Q et E)***



Source : construit par l'auteur à partir du tableau 35 des données de l'enquête, en annexe.

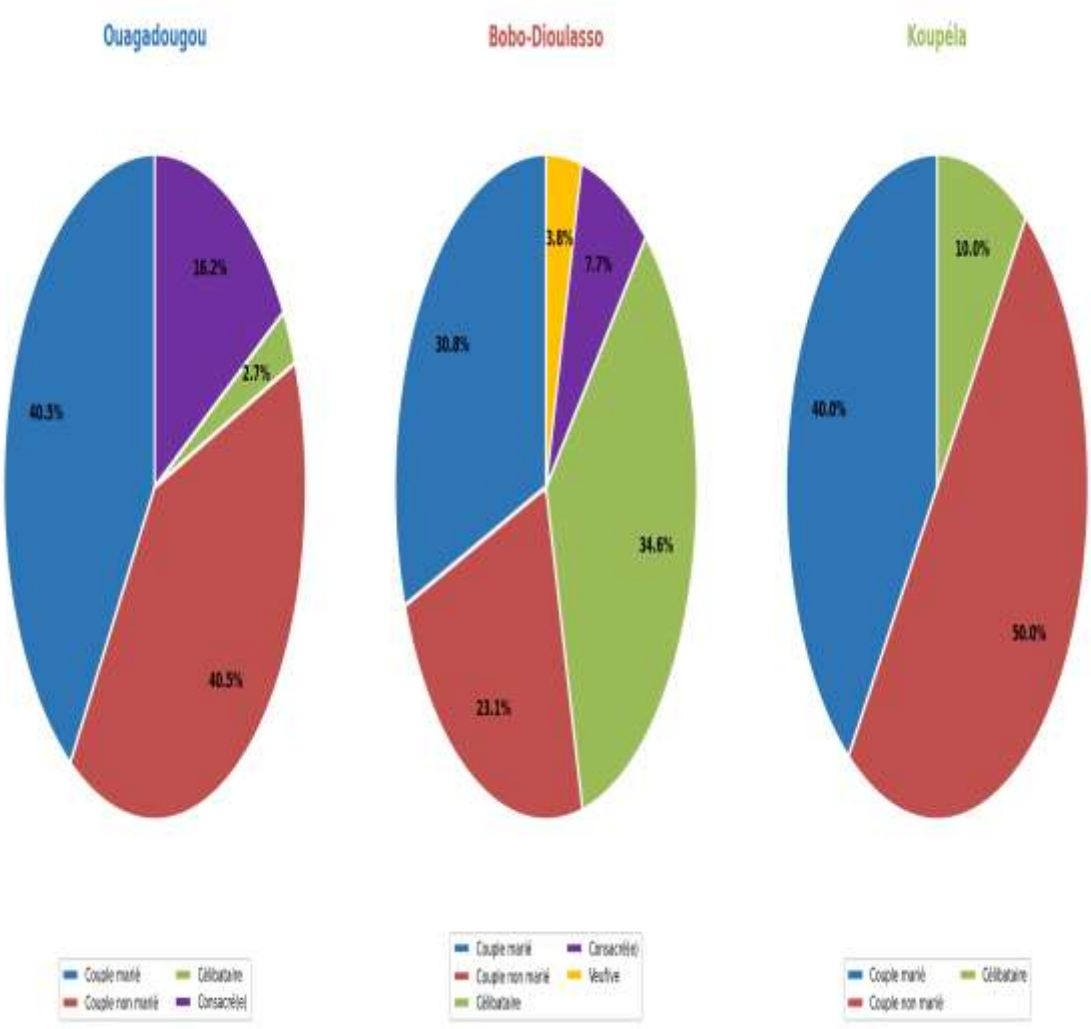
La figure 5, construite à partir du tableau 35, en annexe, montre que l'Éducation Catholique a largement engagé des fidèles laïcs et cela tient étroitement compte de son Projet Éducatif dans lequel il est fait mention d'une plus grande participation de ceux-ci à l'éducation et à l'enseignement dans les écoles catholiques. Selon ce Projet Éducatif, « l'Enseignant Catholique » ou le « Maître Catholique » est un laïc ou un religieux, homme ou femme, baptisé et confirmé, qui a choisi comme profession d'être enseignant de l'Ecole Primaire Catholique » (SNEC, Juin 2003). La figure met en valeur cette variable autour des quatre modalités (Co mar, Co non mar, Ce et Ve) avec des écarts notables entre le corpus des entretiens (n=49) et le questionnaire (n=73). Alors que le questionnaire affichait une égalité parfaite entre couples mariés et non mariés (27/27, 37,0 % chacun), les entretiens montrent une nette prédominance des couples mariés : 28 (57,1 %) contre seulement 5 couples non mariés (10,2 %). Il faut joindre à ce groupe des couples mariés les 3 % de veuves qui disent qu'elles étaient toutes mariées avant *de « perdre (leur) mari »* (2021_E25_Valentinia). Les professeurs des écoles catholiques célibataire (Ce) qui

représentent 14,0 % du groupe complètent ce groupe des laïcs. La présence des religieux et des religieuses confirme le rôle structurant des religieux dans l'Éducation Catholique burkinabè et la proportion des femmes (12,0 %) est largement plus grande que celle des hommes (2,0 %).

1.6 – La situation matrimoniale des professeurs des écoles catholiques par Province Ecclésiastique

La projection de la situation matrimoniale par Province Ecclésiastique (*cf.* tableau 36, en annexe) permet de relever des contrastes marqués.

Figure 6 : ***Situation matrimoniale par Province (Q et E)***



Source : construit par l'auteur à partir du tableau 36 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

Les disparités interprovinciales concernant la situation matrimoniale des PEC sont parmi les plus marquées dans les deux corpus. Koupéla se singularise par une majorité de couples non mariés (50,0 %) et une absence de religieux/ses dans le questionnaire, donnée inédite que les entretiens viennent nuancer, puisque CHABI (2018_31_E20_CHABI) est une Religieuse identifiée parmi les interviewés de cette Province. Sa présence y symbolise la résilience de certaines congrégations dans les zones à fort défi sécuritaire : malgré les difficultés sécuritaires qui fragilisent le tissu congréganiste, quelques religieux/ses maintiennent leur mission éducative, constituant des figures de permanence institutionnelle dans un contexte de repli. Il faut redire à nouveau que c'est en raison de ce défi sécuritaire que les enquêtes n'ont pas pu être réalisées dans certaines régions qui abritent des établissements congréganistes où exercent des religieuses professeures des écoles catholiques.

À Ouagadougou, les couples mariés et les non mariés s'équilibrent parfaitement (40,5 % chacun) avec une présence notable de religieux/ses qui représentent (16,2 %). Bobo-Dioulasso présente le profil le plus diversifié, avec 34,6 % de célibataires, reflétant la jeunesse relative des PEC de cette Province. La plus grande proportion de couples non mariés sacramentellement est relevé dans la Province de Ouagadougou soit (16,39 %).

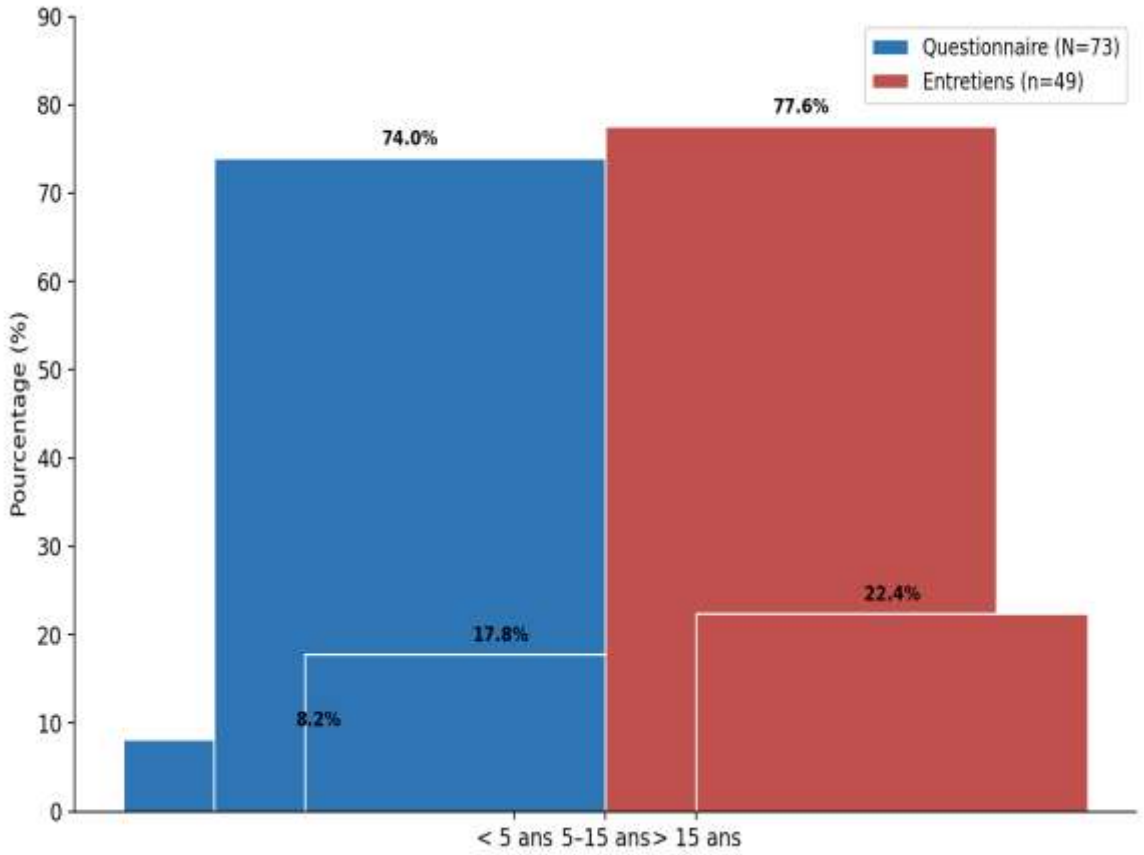
Dans les entretiens, le contraste est également saisissant : à Ouagadougou et Koupéla, les couples mariés dominent largement (75,0 % et 77,8 %) sans aucun célibataire recensé, tandis que Bobo-Dioulasso offre le tableau le plus complet (37,5 % couples mariés, 29,2 % célibataires, 20,8 % couples non mariés, 1,5 % veuve). La concentration de religieux/ses à Ouagadougou (16,2 % Q et 18,8 % E) est cohérente avec la présence plus forte de communautés congréganistes dans la capitale.

II – Données professionnelles sur les professeurs des écoles catholiques enquêtés

2.1 – L'ancienneté des professeurs des écoles catholiques dans le métier

La date d'entrée dans l'EC permet d'établir l'ancienneté des PEC. C'est une variable quantitative fixée de 2 à 23 ans (*cf.* tableau 37, en annexe).

Figure 7 : ***Ancienneté dans l'EC (Q et E)***



Source : construit par l'auteur à partir du tableau 37 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

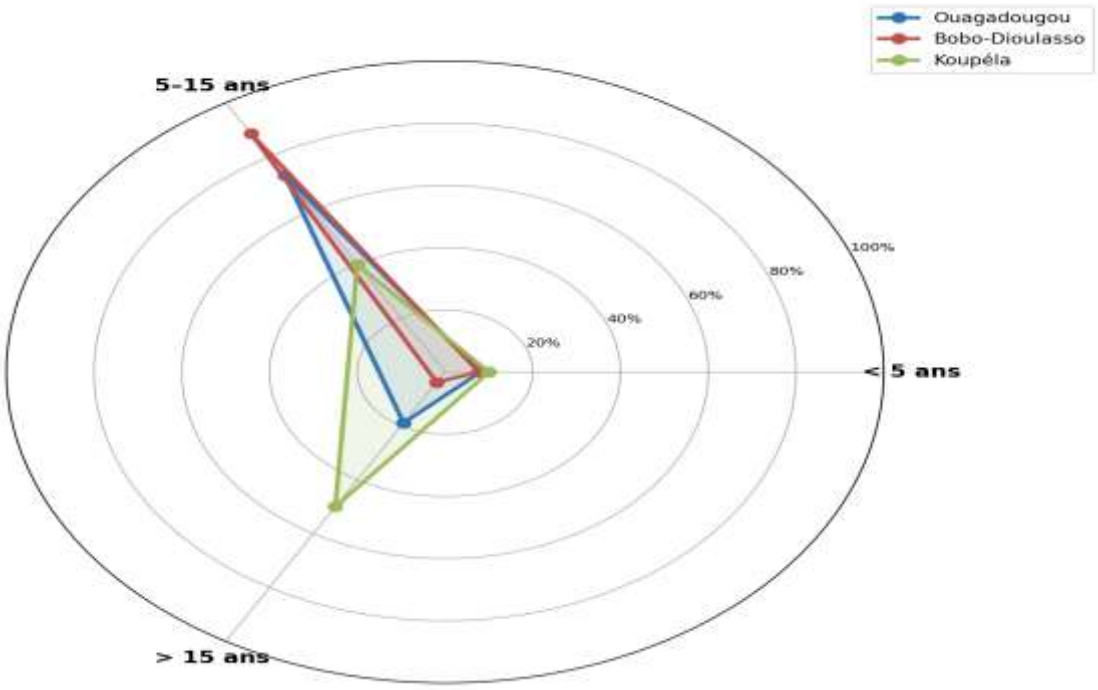
Dans le corpus des entretiens, aucun enseignant n'a moins de 5 ans d'ancienneté (0,0 %), contre 8,2 % dans celui du questionnaire. La tranche 5–15 ans domine les deux corpus (74,0 % et 77,6 %), et les plus de 15 ans représentent 22,4 % des

interviewés (n=11), dont NYMPHA (23 ans), KOLBERT (20 ans), PAMPHILE (20 ans), RENATO (20 ans), BARTHES (18 ans), THECIA (17 ans), BAPTISTE (17 ans), CHABI (17 ans), VALENTINIA (16 ans) et REGINA (16 ans). Cette absence totale d'entrants juniors dans le corpus qualitatif traduit un biais de sélection intentionnel : les entretiens ont privilégié des enseignants disposant d'une expérience suffisante pour développer un discours réflexif sur leur trajectoire. Le croisement entre ancienneté et grade révèle que la majorité des Instituteurs Certifiés (97 % dans le questionnaire) sont ceux dont l'ancienneté se situe dans la fourchette de 10 à 15 ans (91 %).

2.2 – L'ancienneté dans le métier par Province ecclésiastique

Les données statistiques sur l'ancienneté des professeurs des écoles catholiques par Province Ecclésiastique (*cf.* tableau 38, en annexe) montrent des concordances et des divergences significatives.

Figure 8 : Ancienneté par Province Ecclésiastique (Q, n=73, E, n=49)



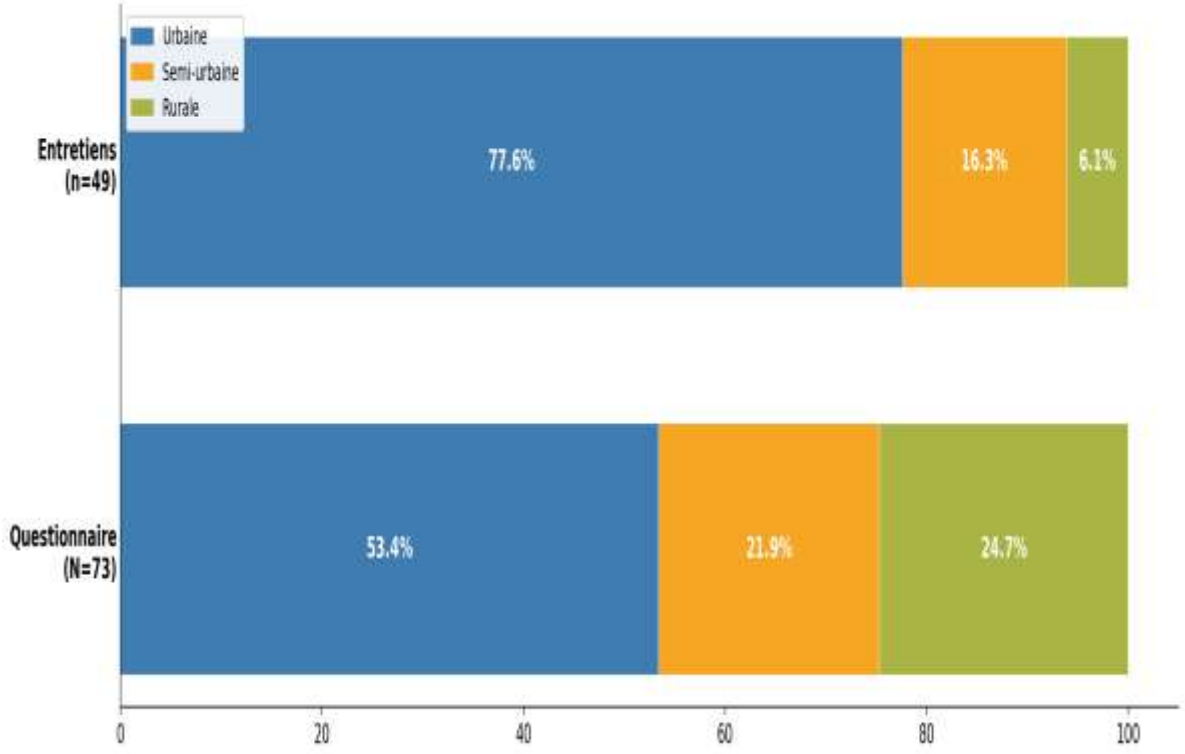
Source : construit par l'auteur à partir du tableau 38 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

La Province Ecclésiastique de Koupéla présente le profil le plus atypique avec 50,0 % de PEC qui ont plus de 15 ans d'ancienneté (le taux le plus élevé des trois Provinces) contre seulement 3,8 % dans celle de Bobo-Dioulasso. Toutefois, c'est dans cette dernière Province que l'on trouve la plus forte concentration des 5-15 ans (88,5 % dans le questionnaire), indiquant un renouvellement générationnel actif, mais c'est aussi là-bas que se trouvent les anciennetés les plus longues du corpus comme celle de NYMPHA (23 ans), BARTHES (18 ans), KOLBERT (20 ans). Il y a une concordance parfaite sur les pourcentages de PEC dont l'ancienneté se concentre autour de trois valeurs dans les Provinces de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso : autour de dix ans (21 % dans les deux), autour de quinze ans (20 % dans les deux), et autour de vingt ans (5 % dans les deux). La donnée commune aux trois Provinces concerne l'absence de PEC de moins de 5 ans dans les entretiens ce qui montre que les interviewés ont déjà surmonté les premières années critiques de l'insertion professionnelle.

2.3 - Les lieux d'exercice de la profession

À l'issue de la formation initiale, les PEC sont affectés dans les écoles primaires catholiques des différentes zones du Burkina Faso (*cf.* tableau 39, en annexe).

Figure 9 : ***Zone d'exercice des PEC (Q et E)***



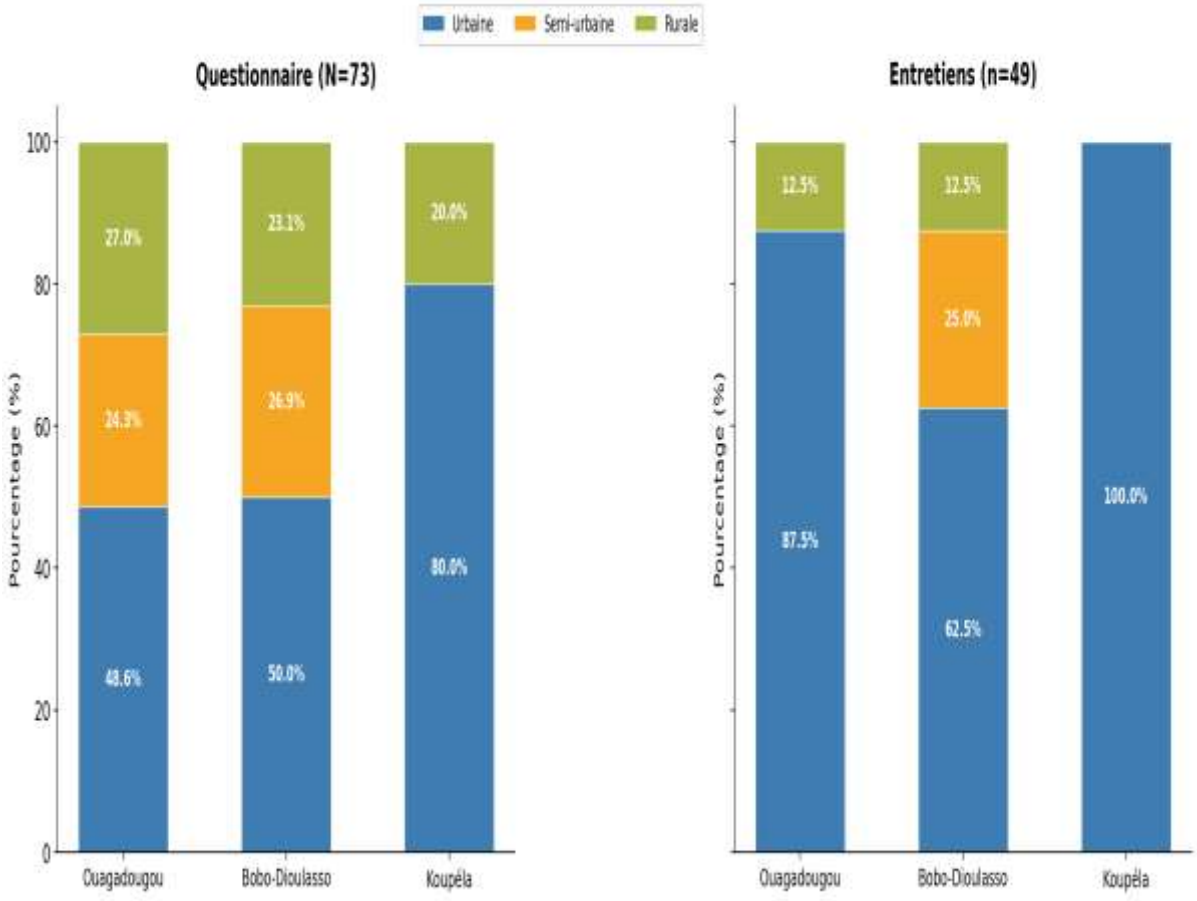
Source : construit par l'auteur à partir du tableau 39 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

Le lieu d'exercice du métier montre qu'une importante proportion du groupe enquêté est en activité dans les villes (53,4 % dans le questionnaire et 77,6 % dans les entretiens). Seuls 6,1 % de PEC dans les entretiens exercent en zone rurale. Ce biais est intentionnel puisque les entretiens ont ciblé des enseignants accessibles dans les centres urbains des trois Provinces Ecclésiastiques. En raison des grands défis sécuritaires auxquels le Burkina Faso fait face depuis les années 2015, de nombreuses écoles situées en milieu rural, dans certaines zones du pays, telles que l'Est, le Nord et le Nord-Est ont été fermées ; élèves et enseignants ont été redéployés dans des zones urbaines ou semi urbaines plus sécurisées. S'il était encore possible d'avoir accès à certaines zones rurales pendant la mobilité doctorale de l'année 2018, cela n'était pratiquement plus conseillé et même possible pour les enquêtes de terrain de 2021 et 2022.

2.4 - Les lieux d'exercice de la profession par Province Ecclésiastique

La répartition par Province Ecclésiastique (*cf.* tableau 40, en annexe) montre de grands contrastes.

Figure 10 : ***Zone d'exercice par Province (Q et E)***



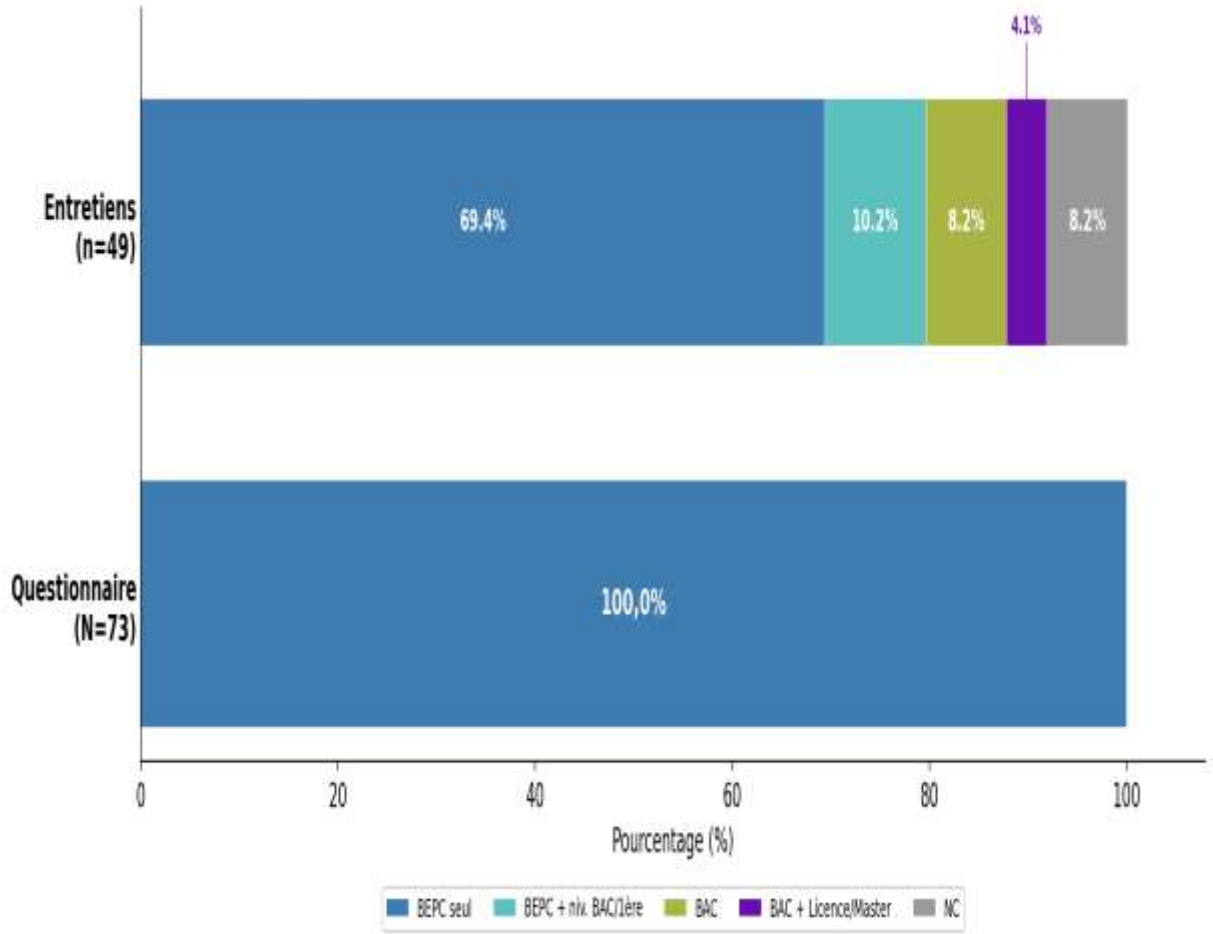
Source : construit par l'auteur à partir du tableau 40 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

La Province Ecclésiastique de Koupéla présente le taux d'urbanisation le plus élevé soit 80 % dans le questionnaire, résultat paradoxal pour une Province davantage rurale. Dans les entretiens, 100 % des neuf (09) interviewés exercent en zone urbaine. Seule la Province Ecclésiastique de Bobo-Dioulasso offre une représentation des PEC ruraux dans les entretiens (12,5 %, n=3), dont MANAHEM en poste dans une zone à fort défi sécuritaire. Originaire de cette Province dont certaines zones ont été déconseillées, le chercheur a bravé l'insécurité en vue non seulement de recueillir ses données de terrain, mais aussi pour revoir certains membres de sa famille qui y sont. La Province Ecclésiastique de Ouagadougou, avec 27,0 % de PEC ruraux dans le questionnaire, est paradoxalement la Province la plus diversifiée sur le plan de la zone d'exercice.

2.5 – Le diplôme obtenu avant la formation initiale

Cette variable concerne le niveau d'étude au moment de l'entrée en formation (*cf.* tableau 41, en annexe).

Figure 11 : ***Diplôme antérieur (Q, N=73 ; E, n=49)***



Source : construit par l'auteur à partir du tableau 41 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

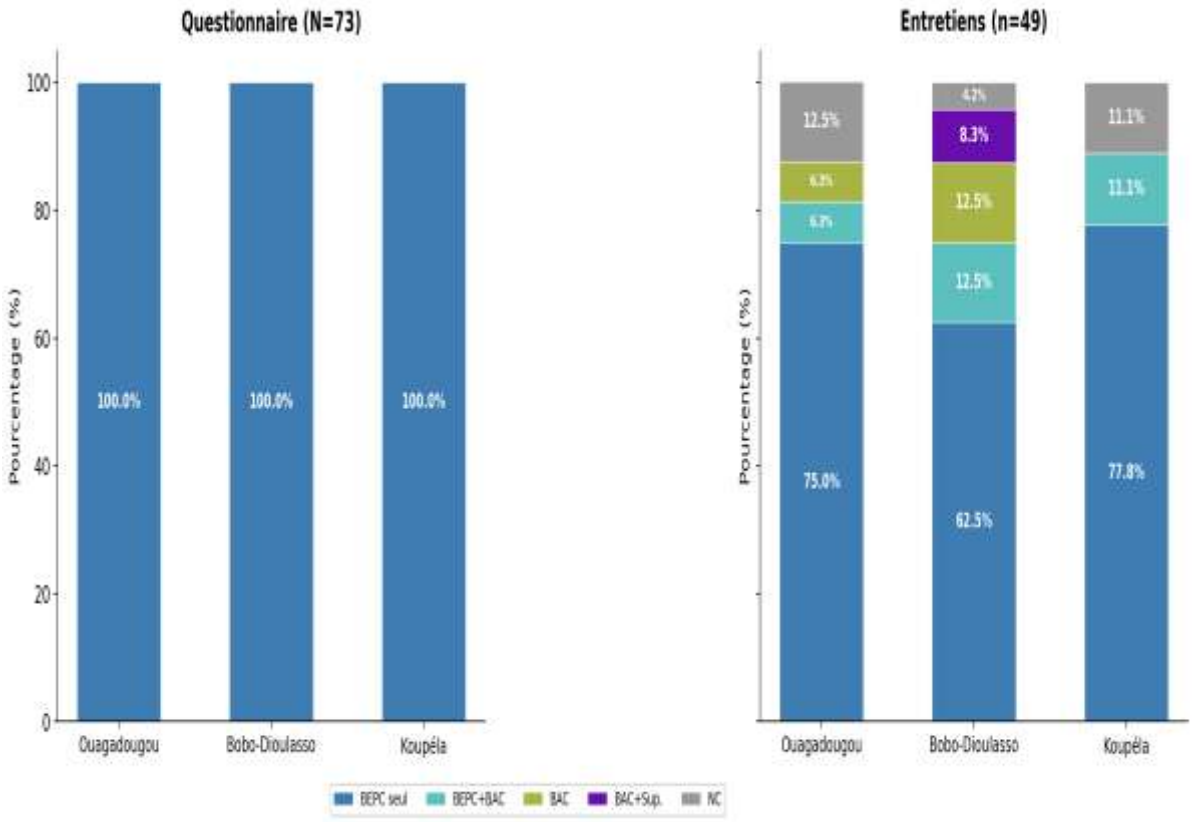
Le questionnaire confirme une homogénéité absolue au niveau du BEPC avec 100 %. Le corpus des entretiens révèle une plus grande diversité : 73,9 % de BEPC seul (n=34), 10,2 % de niveaux BEPC+BAC (n=5), 8,7 % de BAC (n=4), 4,3 % de niveaux supérieurs (n=2) et 8,2 % de non communiqués (n=4). KOLBERT est le seul laïc du corpus titulaire d'un BAC D scientifique. BLOIS illustre le profil d'un ancien grand séminariste avec un BAC A littéraire ayant un parcours académique en philosophie et en théologie. Le BEPC constitue le socle commun d'entrée dans la

profession, conformément aux exigences de l'IFPEC qui recrute à ce niveau depuis sa création en 2000. Les quatre cas non communiqués (8,2 %) révèlent que certains interviewés n'ont pas spontanément précisé leur diplôme antérieur lors des entretiens, ce qui constitue une donnée en soi : le diplôme d'entrée n'est peut-être pas toujours perçu comme un marqueur identitaire pertinent par certains d'entre eux. La question de la plus-value des diplômes universitaires pour certains PEC dans le processus de professionnalisation se pose avec acuité : KOLBERT, doctorant en sociologie, illustre le potentiel d'ascension que le plafond statutaire de l'Éducation Catholique ne permet pas encore de valoriser.

2.6 - Le diplôme antérieur par Province Ecclésiastique

La ventilation du diplôme antérieur par Province Ecclésiastique (*cf.* tableau 42, en annexe) permet d'examiner l'homogénéité ou l'hétérogénéité des profils d'entrée dans la profession selon les territoires.

Figure 12 : ***Diplôme antérieur par Province Ecclésiastique (Q et E)***



Source : construit par l'auteur à partir du tableau 42 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

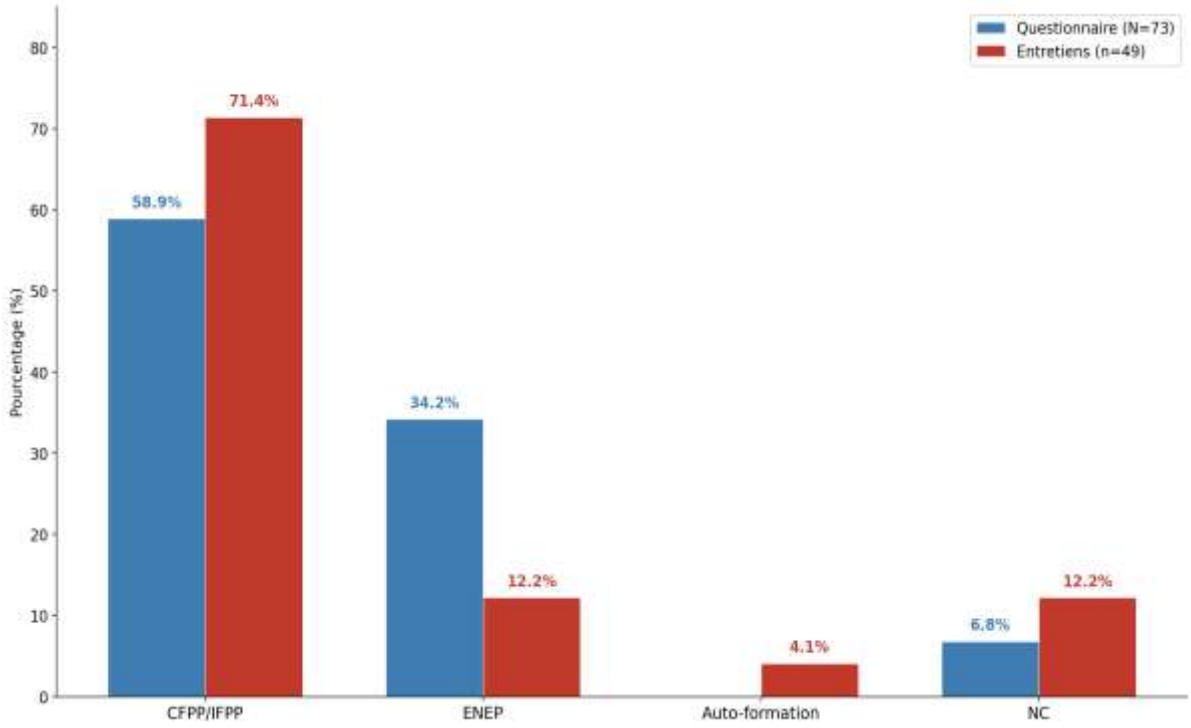
Le questionnaire (N=73) révèle une homogénéité absolue dans les trois Provinces Ecclésiastiques : 100 % des répondants, qu'ils soient de Ouagadougou (n=37), de Bobo-Dioulasso (n=26) ou de Koupéla (n=10), sont titulaires du BEPC comme diplôme d'entrée. Cette uniformité reflète la norme institutionnelle du recrutement à l'IFPEC. En revanche, le corpus entretiens (n=49) fait apparaître une diversité de profils d'entrée inégalement répartie entre les Provinces. Bobo-Dioulasso concentre la plus grande hétérogénéité des diplômes antérieurs, avec la présence de KOLBERT (BAC D scientifique, seul laïc titulaire d'un BAC dans le corpus) et de BLOIS (BAC A + quatre années de philosophie et de théologie au grand séminaire). À Ouagadougou, la diversité est plus modeste : la forte proportion de PEC issus d'ENEP (43,2 % dans le questionnaire) montre que la plupart sont entrés avec le BEPC réglementaire. Koupéla présente un profil intermédiaire ; la présence de PEC avec plus de 15 ans d'ancienneté pourrait expliquer quelques parcours atypiques tel

que celui d'ISRAEL qui a obtenu un BEP en génie civil chez les Frères de la Sainte Famille.

2.7 – Lieux de formation initiale au métier de professeurs des écoles

La vision de l'Éducation Catholique était de concentrer la formation initiale à l'IFPEC, mais certains PEC sont passés par d'autres structures (*cf.* tableau 43, en annexe).

Figure 13 : ***Lieu de formation initiale (Q et E)***



Source : construit par l'auteur à partir du tableau 43 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

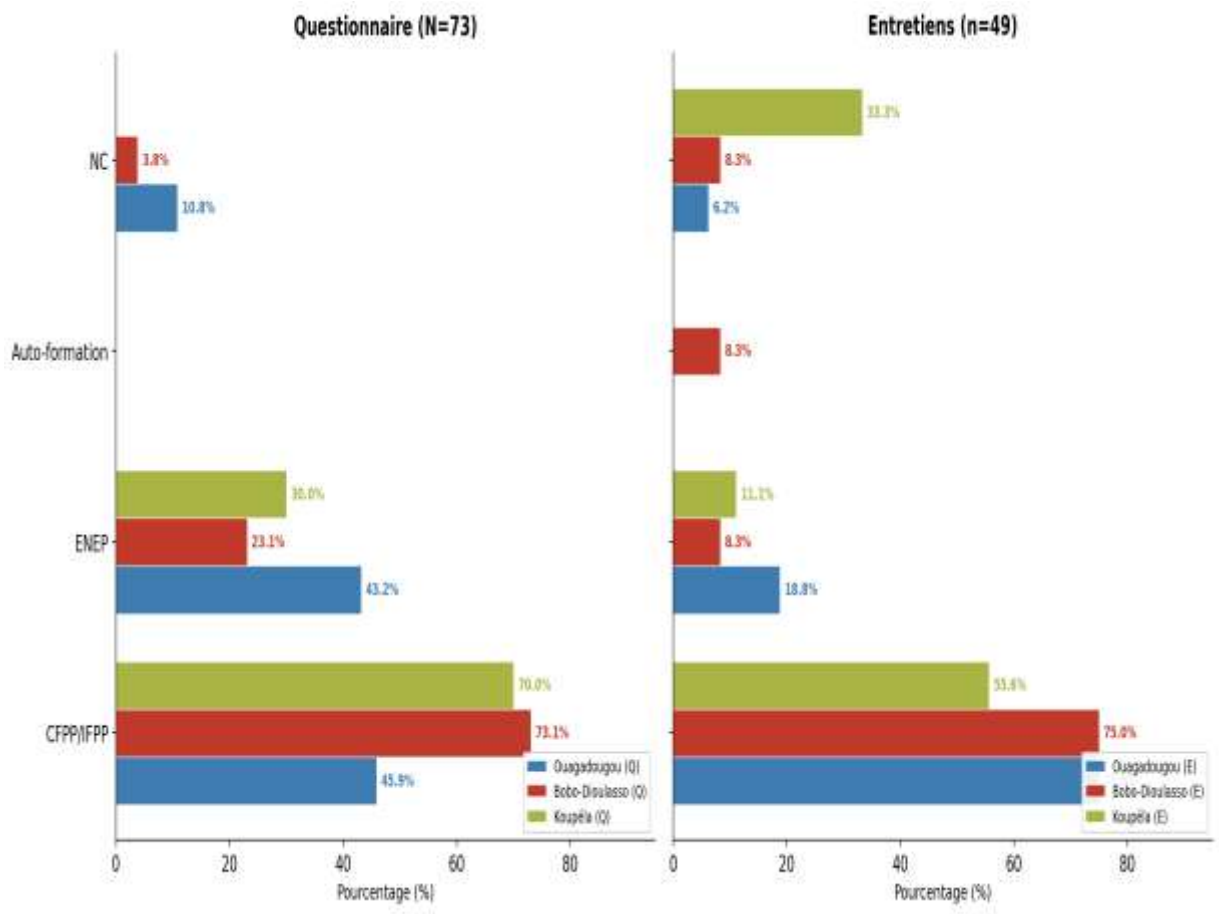
L'IFPEC domine dans les deux corpus : 58,9 % dans le questionnaire et 71,4 % dans les entretiens. Les ENEP représentent 34,2 % du questionnaire, lieu de formation initiale des PEC recrutés parallèlement dans leurs diocèses pour compenser les désertions de professeurs des écoles catholiques vers la Fonction Publique. Avec un pourcentage de 34,2 %, ce groupe est important et dans le fonctionnement des écoles catholiques, une différence de formation initiale est parfois pointée du doigt par les

formés à l'IFPEC. Il y a enfin un faible pourcentage (6,8 %) de PEC auto-formés qui affirment avoir réalisé toute leur formation en recourant à des enseignants tuteurs et en effectuant des stages réguliers. La corrélation entre lieu de formation et sentiment de compétence (91,2 % pour les formés IFPEC vs 76,8 % pour les hors-IFPEC) éclaire cette tension identitaire.

2.8 - Les lieux de formation initiale par Province ecclésiastique

La figure ci-dessous, construite à partir du tableau 44 en annexe, montre les spécificités de formation par Province.

Figure 14 : ***Lieu de formation par Province (Q et E)***



Source : construit par l'auteur à partir du tableau 44 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

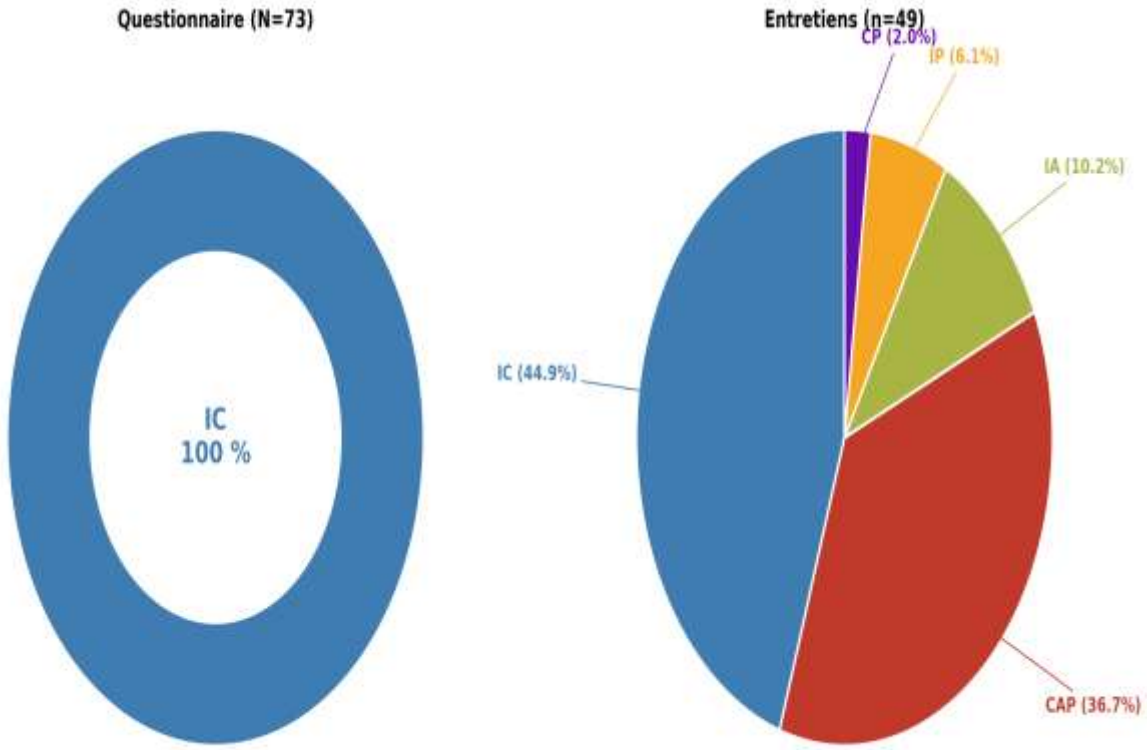
Dans le questionnaire, la Province Ecclésiastique de Ouagadougou présente le plus faible taux de formés à l'IFPEC (45,9 % contre 73,1 % à Bobo-Dioulasso et 70,0 % à

Koupéla). Ce déficit est paradoxal pour cette Province-siège de l'IFPEC. La forte proportion d'ENEP (43,2 %) indique qu'elle a massivement recruté hors de l'IFPEC lors des vagues de désertion. Quelques spécificités interprovinciales méritent d'être relevées : Ouagadougou et Koupéla se distinguent par l'absence de PEC auto-formés dans les deux corpus, tandis que Bobo-Dioulasso en compte (8,3 %).

2.9 – Le grade des professeurs des écoles catholiques

Le grade est une variable qualitative à cinq modalités (*cf.* tableau 45, en annexe). Il revient spontanément dans les propos des PEC lorsqu'ils se présentent en début d'entretien.

Figure 15 : ***Grade professionnel (Q et E)***



Source : construit par l'auteur à partir du tableau 45 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

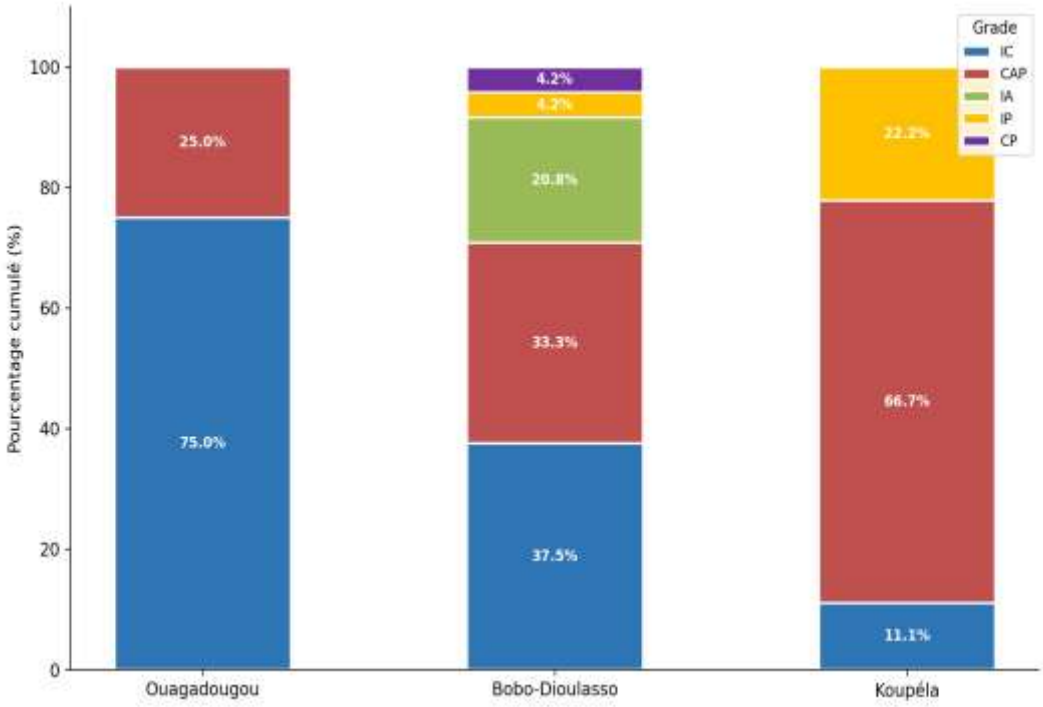
Le questionnaire confirme que 100 % des répondants sont des Instituteurs Certifiés (IC). Le corpus entretiens (n=49) présente une gamme enrichie : IC (46,9 %), CAP

(34,7 %), Instituteurs Adjoints (IA) (10,2 %), Instituteurs Principaux (IP) (6,1 %) et Conseillers Principaux (CP) (2,0 %). Le croisement avec l'ancienneté révèle que la majorité des IC (97 % dans le Q) sont ceux dont l'ancienneté se situe entre 10 et 15 ans (91 %), confirmant que grade et ancienneté s'imbriquent positivement. Le profil exceptionnel de KOLBERT mérite d'être signalé : 40 ans, BAC D scientifique, 20 ans d'ancienneté, 1ère promotion IFPEC (2000–2002), directeur de 4 écoles successives ayant transformé une école de 0 % à 100 % de réussite au CEPE, doctorant en sociologie. Sa trajectoire illustre la voie « expert-leader » (Cattonar, 2001). BARTHES (CP, 18 ans) reste le sommet de la pyramide ; sa trajectoire CAP→IC→CP illustre la carrière professionnelle idéale.

2.10 – Le grade des professeurs des écoles catholiques par Province Ecclésiastique

L'aperçu par Province (*cf.* tableau 46, en annexe) montre que seule Bobo-Dioulasso représente les cinq grades.

Figure 16 : ***Grade par Province (Q et E)***



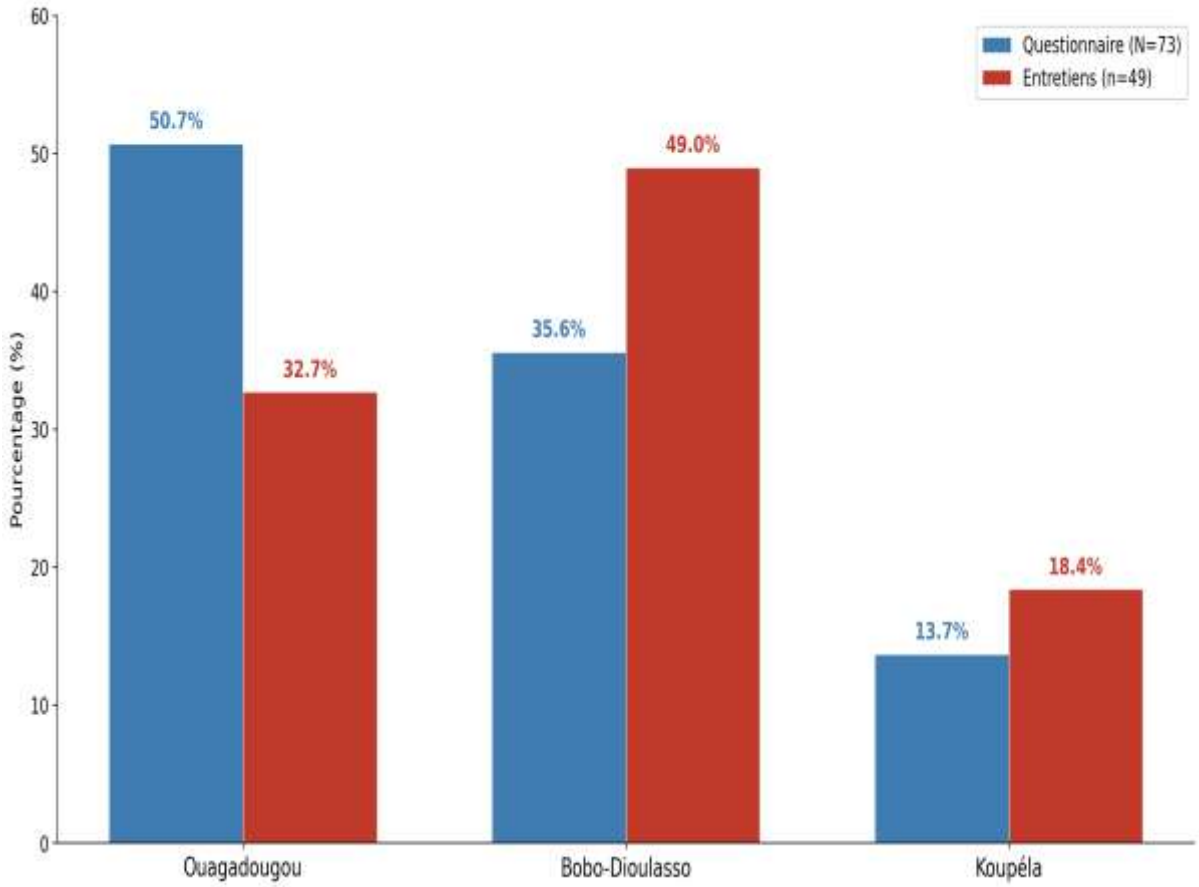
Source : construit par l'auteur à partir du tableau 46 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

La Province Ecclésiastique de Ouagadougou présente le profil de grades le plus homogène : 75,0 % d'IC et 25,0 % de CAP, sans aucun grade supérieur. Bobo-Dioulasso offre le tableau le plus complet avec IC (37,5 %), CAP (33,3 %), IA (20,8 %), IP (4,2 %) et CP (4,2 %), reflétant l'ancienneté et la maturité institutionnelle de cette Province. Koupéla surprend par sa majorité de CAP (66,7 %) et sa présence notable d'IP (22,2 %) avec un seul IC (11,1 %).

2.11 - La répartition par Province Ecclésiastique

La répartition des PEC par Province (*cf.* tableau 47, en annexe) montre un contraste entre les deux corpus.

Figure 17 : ***Province Ecclésiastique (Q vs E)***



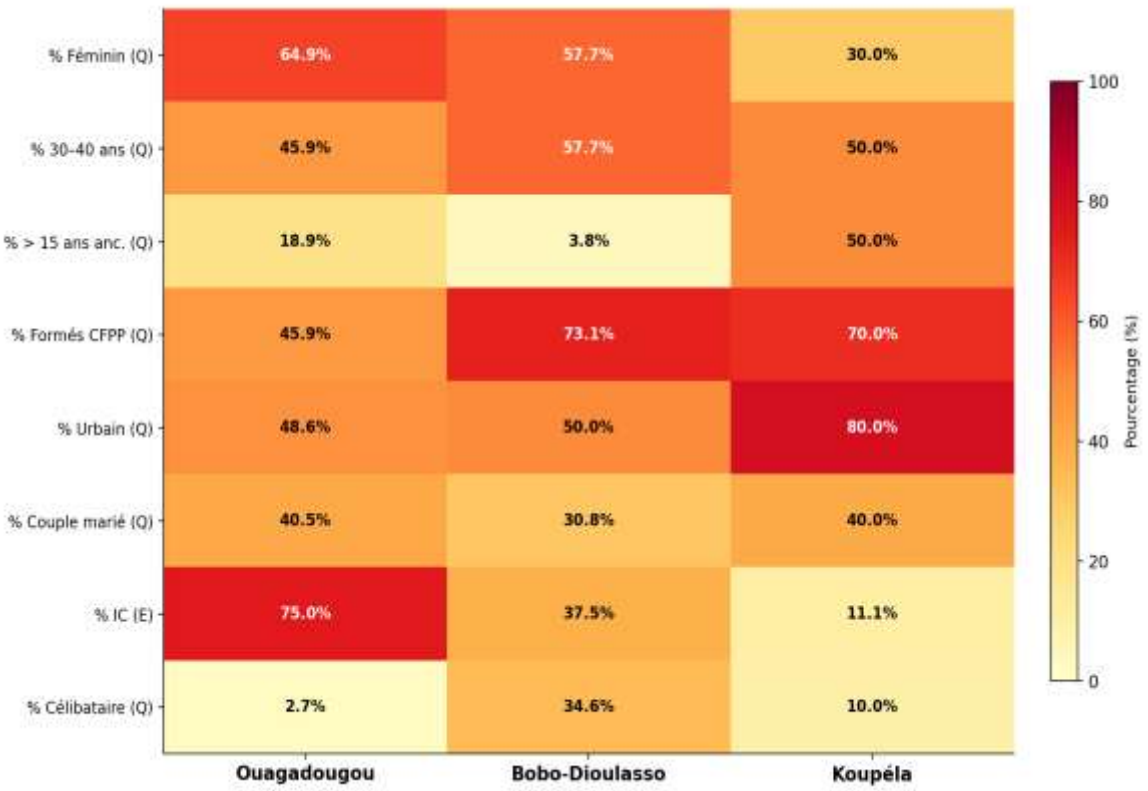
Source : construit par l'auteur à partir du tableau 47 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

Les données révèlent que Bobo-Dioulasso est la Province la plus représentée dans les entretiens : 49,0 % (n=24), devant Ouagadougou (32,7 %, n=16) et Koupéla (18,4 %, n=9). Ce résultat s'explique par la collecte de données en 2021 concentrée dans cette Province : 14 des 24 interviewés bobolais proviennent de cette vague. Koupéla gagne en représentativité (18,4 % des entretiens 13,7 % du questionnaire).

2.12 — Synthèse comparative : trois Provinces, trois réalités institutionnelles

Lorsqu'on établit une synthèse comparative des trois (03) Provinces Ecclésiastiques parcourues dans le cadre du recueil de données sur le terrain, on se retrouve face à trois (03) réalités institutionnelles visibles dans cette figure 18:

Figure 18 : ***Carte thermique des indicateurs-clés par Province***



Source : construit par l'auteur à partir des données de l'enquête-terrain.

La carte thermique offre une vision panoramique des profils provinciaux. Bobo-Dioulasso apparaît comme la Province institutionnellement la plus mature : couverture IFPEC de 73,1 % dans le questionnaire, profil de grades complet (du IC au CP), présence des anciennetés les plus longues (NYMPHA 23 ans, BARTHES 18 ans), représentation des zones rurales dans les entretiens (12,5 %) et profil générationnel le plus varié. Ouagadougou se distingue par son déficit IFPEC paradoxal (45,9 %) et la forte féminisation (64,9 %). Le fait que 43,2 % des répondants ouagalais soient issus d'ENEP révèle que les vagues de recrutement d'urgence ont touché cette Province, générant une hétérogénéité identitaire non comblée. Koupéla est la Province du paradoxe : masculine et senior dans le questionnaire, homogène et trentenaire dans les entretiens ; très urbaine ; CAP et IP y sont dominants malgré un contexte fragilisé. Les PEC qui restent sont les plus enracinés et les plus convaincus de leur mission. En définitive, les dynamiques de professionnalisation, d'identité et d'engagement ne constituent pas un phénomène homogène mais un ensemble de trajectoires provinciales différenciées que les politiques de l'Éducation Catholique doivent prendre en compte.

2.13 — Croisements inter-variables : une lecture multidimensionnelle du corpus

La lecture variable par variable, telle que nous l'avons conduite dans les points précédents, offre une photographie utile mais nécessairement partielle de la population enquêtée. C'est le croisement entre les variables qui fait émerger les lignes de force et les tensions structurelles du corps des professeurs des écoles catholiques. Nous proposons ici quatre croisements principaux, choisis pour leur pertinence théorique et leur capacité à éclairer les dynamiques de professionnalisation, d'identité et d'engagement.

2.13.1 — Genre et ancienneté : la féminisation comme phénomène récent

Le croisement entre le genre et l'ancienneté révèle que la féminisation du corps enseignant est un phénomène relativement récent dans l'Éducation Catholique burkinabè. Dans le questionnaire (N=73), les femmes représentent 57,5 % du corpus, mais cette proportion n'est pas uniformément répartie sur les tranches d'ancienneté. Les enseignantes sont proportionnellement plus nombreuses dans la tranche 5–15 ans que dans la tranche des plus de 15 ans, où les hommes tendent à être davantage représentés. Ce constat est cohérent avec les données de notre Master (Kiénou, 2008) qui documentaient une majorité masculine (60 %) dans les promotions de l'IFPEC dans les années 2007-2008. La bascule de genre s'est donc opérée principalement au cours de la décennie 2010–2020, sous l'effet conjugué de plusieurs facteurs : l'attractivité relative de la profession enseignante pour les femmes dans un contexte d'emploi difficile, la présence de religieuses enseignantes dans les congrégations, et la politique de recrutement des DDEC qui a progressivement favorisé les candidatures féminines conformément aux orientations nationales en matière de parité.

Dans les entretiens (n=49), ce croisement prend une dimension plus qualitative. Parmi les 11 enseignants avec plus de 15 ans d'ancienneté, la répartition de genre est plus équilibrée : on y trouve aussi bien NYMPHA (religieuse, 23 ans) et VALENTINIA (veuve, 16 ans) que BARTHES (44 ans, CP, 18 ans), KOLBERT (40 ans, 20 ans d'ancienneté) et PAMPHILE (20 ans). La longévité dans la profession ne semble donc pas être un attribut genré : les femmes qui franchissent le cap des premières années critiques développent un engagement aussi durable que leurs collègues masculins, voire plus prononcé dans le cas des religieuses.

2.13.2 — Lieu de formation et grade : l'IFPEC comme accélérateur de carrière

Le croisement entre le lieu de formation initiale et le grade professionnel met en lumière un effet structurant du passage par L'IFPEC. Dans le questionnaire, la totalité des répondants (100 % IC) ne permet pas de discriminer par le grade. En

revanche, dans le corpus entretiens, les PEC formés à l'IFPEC présentent une progression de grade plus diversifiée que ceux issus d'autres lieux de formation. Parmi les 35 formés IFPEC des entretiens, on trouve l'ensemble des grades : des IC aux CAP, en passant par les IA et même les IP. BARTHES (CP, 18 ans, Bobo-Dioulasso), au sommet de la pyramide, est lui-même issu de l'IFPEC de même que KOLBERT, également formé à l'IFPEC (1ère promotion 2000–2002).

À l'inverse, les PEC issus des ENEP ou de l'auto-formation tendent à rester plus longtemps au grade d'IC, ce qui peut s'expliquer par deux facteurs : d'une part, une moindre familiarité avec les exigences spécifiques de l'EC qui conditionne l'accompagnement à la progression ; d'autre part, un sentiment de compétence plus faible (76,8 % contre 91,2 % pour les formés IFPEC) qui peut freiner la dynamique de développement professionnel. Ce résultat constitue un argument fort en faveur du renforcement de la formation catholique spécifique et de l'intégration systématique des recrues hors-IFPEC dans des dispositifs d'acculturation au Projet Éducatif.

2.13.3 — Situation matrimoniale et Province : conformité ecclésiale et contexte territorial

Le croisement entre la situation matrimoniale et la Province Ecclésiastique fait apparaître un gradient de conformité ecclésiale qui interpelle. À Ouagadougou, les couples mariés sacramentellement et les couples non mariés s'équilibrent parfaitement dans le questionnaire (40,5 % chacun). À Bobo-Dioulasso, les célibataires représentent 34,6 % du questionnaire, proportion la plus élevée des trois Provinces. À Koupéla, les couples non mariés dominent (50,0 % du questionnaire), tandis que les religieux/ses sont absents du questionnaire mais présents dans les entretiens (2018_31_E20_CHABI).

Dans les entretiens, le contraste est encore plus saisissant : à Ouagadougou et Koupéla, les couples mariés dominent très largement (75,0 % et 77,8 %) sans aucun célibataire recensé, tandis que Bobo-Dioulasso offre le tableau le plus complet. Ce résultat invite à s'interroger sur l'effet du biais de désirabilité sociale dans un contexte d'entretien face-à-face : les enseignants en situation de non-conformité

matrimoniale ont-ils été moins enclins à se porter volontaires pour les entretiens, ou les DDEC ont-ils inconsciemment privilégié les profils « en règle » ? Cette question, que nous ne pouvons trancher sur la base des données disponibles, constitue une limite méthodologique assumée. Elle révèle toutefois que la conformité matrimoniale reste un enjeu sensible dans l'Éducation Catholique burkinabè, qui mériterait un traitement pastoral spécifique.

2.13.4 — Âge, zone d'exercice et crise sécuritaire : le triple effet de sélection

Le croisement le plus éclairant est sans doute celui qui articule l'âge, la zone d'exercice et la Province, car il fait apparaître un triple effet de sélection lié à la crise sécuritaire. Premièrement, un effet de sélection par l'âge : les moins de 30 ans sont absents de Koupéla (00,0 % dans le questionnaire et les entretiens), alors qu'ils sont présents, même marginalement, à Ouagadougou (10,8 % Q) et surtout à Bobo-Dioulasso (16,7 % E). Deuxièmement, un effet de sélection par la zone : 100 % des interviewés de Koupéla exercent en zone urbaine, contre 62,5 % à Bobo-Dioulasso et 87,5 % à Ouagadougou. Troisièmement, un effet de sélection par l'engagement : ceux qui restent à Koupéla sont les plus anciens (50 % ont plus de 15 ans d'ancienneté dans le questionnaire) et les plus gradés (22,2 % d'IP dans les entretiens).

Ce triple effet de sélection dessine le portrait d'un corps enseignant dont la composition est directement façonnée par le contexte sécuritaire. Les PEC de Koupéla ne sont pas représentatifs de l'ensemble des professeurs des écoles catholiques de cette Province mais ils constituent une élite de résilience et un noyau dur d'engagement. Cette donnée est fondamentale pour l'interprétation des résultats dans les prochains chapitres : les discours recueillis dans les zones à forts défis sécuritaires émanent de PEC dont l'engagement a été testé par l'épreuve, ce qui confère à leur parole une densité et une authenticité particulières. Comme le rappelle Dubar (2000), l'identité professionnelle se construit aussi dans la confrontation aux crises et les PEC de ces zones en sont l'illustration la plus vive.

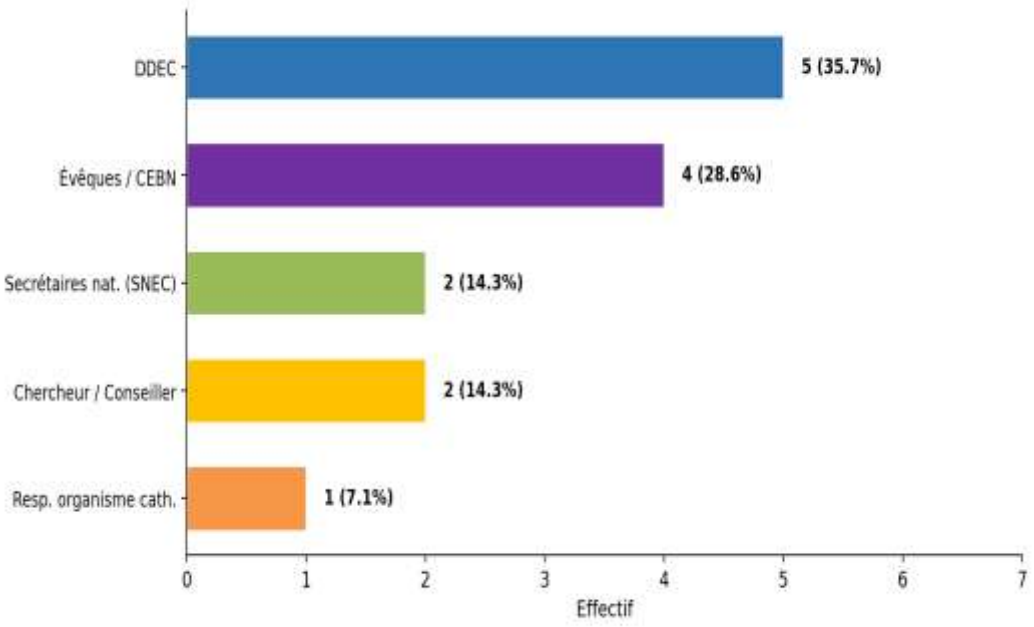
III — Présentation des Autorités hiérarchiques interviewées

Au-delà des cent vingt-deux PEC, quatorze Autorités hiérarchiques ont été interviewées au cours des mobilités doctorales (2018, 2021, 2022–2023) : douze responsables de l'Éducation Catholique à différents niveaux et deux représentants de l'Éducation Nationale. Leur profil institutionnel, académique et démographique éclaire les conditions de gouvernance du système.

3.1 — Distribution par poste institutionnel

Le corpus des Autorités (N=14) est composé de cinq catégories : Directions Diocésaines de l'Éducation Catholique, Conférence Épiscopale Burkina-Niger, Secrétariat National de l'Éducation Catholique, Education National/Enseignement Supérieur et Organismes catholiques comme on le voit sur cette figure 19 :

Figure 19 : ***Autorités par poste institutionnel (N=14)***



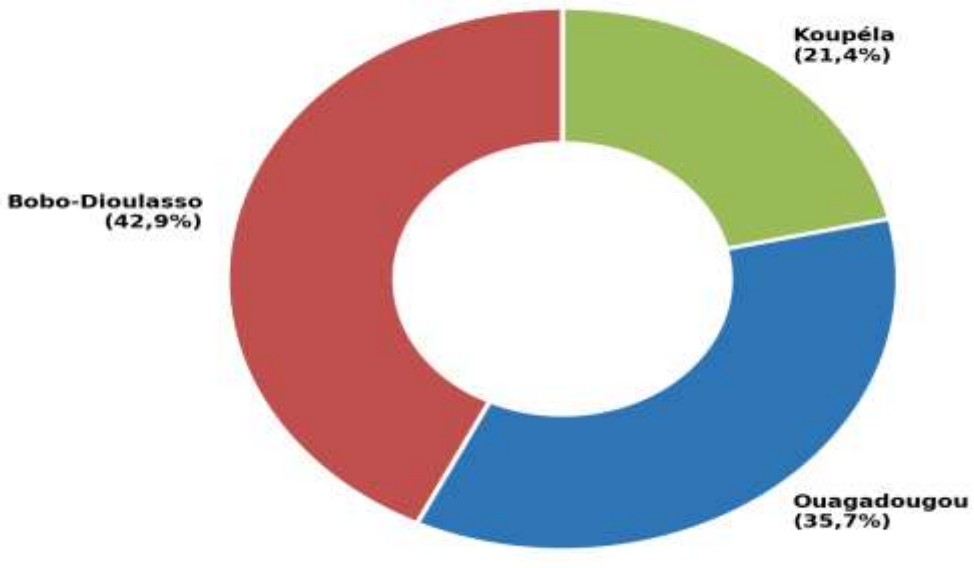
Source : construit par l'auteur à partir du tableau 48 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

Les Directeurs Diocésains de l'Éducation Catholique (DDEC) dominent (35,7 %, n=5), suivis des Évêques/CEBN (28,6 %, n=4). Les secrétaires nationaux, les chercheurs (Éducation Nationale, Enseignement Supérieur) et l'Organisme Dupont pour le Développement et la Solidarité (ODDS, organisme congréganiste) complètent le tableau. Cette distribution reflète la structure pyramidale de la gouvernance : les DDEC constituent le maillon opérationnel entre les orientations épiscopales et la réalité quotidienne des écoles catholiques. Le fait que tous les DDEC soient des prêtres diocésains révèle un modèle de gouvernance où l'autorité sur les établissements reste canoniquement cléricale.

3.2 — Distribution par Province Ecclésiastique

La répartition territoriale des Autorités (*cf.* tableau 49, en annexe) révèle la centralité de la Province Ecclésiastique de Bobo-Dioulasso dans cette figure 20 :

Figure 20 : ***Autorités par Province Ecclésiastique (N=14)***



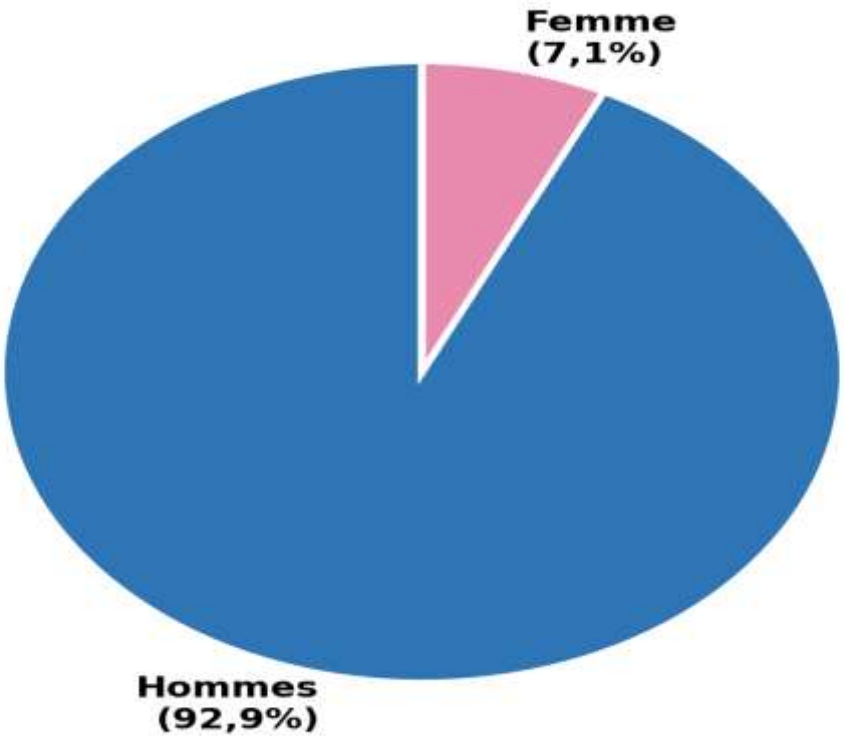
Source : construit par l'auteur à partir du tableau 49 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

Bobo-Dioulasso est la Province la plus représentée (42,9 %, n=6), comme dans les corpus PEC. Cette répartition, somme toute assez équilibrée, reflète un effort de couverture territoriale.

3.3 — Distribution par genre

Le corpus est très majoritairement masculin (*cf.* tableau 50, en annexe).

*Figure 21 :: **Genre des Autorités (N=14)***



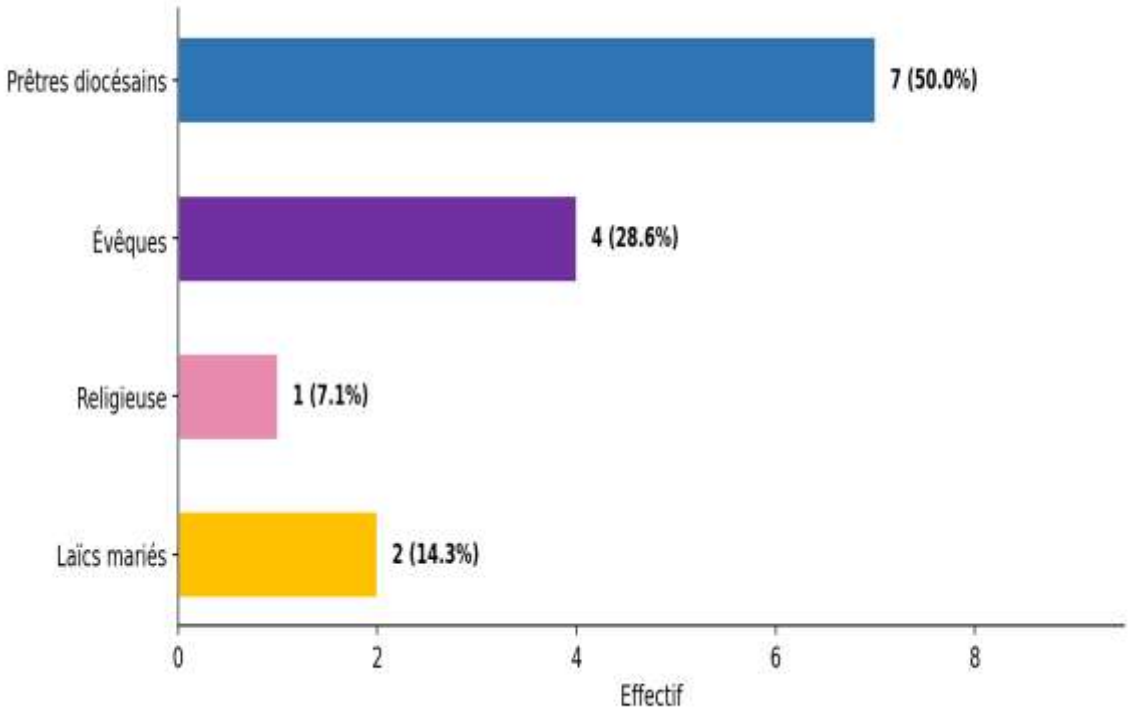
Source : construit par l'auteur à partir du tableau 50 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

Le corpus est composé de 13 hommes (92,9 %) et d'une seule femme, DALILA **(2021_32_E1_AUT_DALILA)**, religieuse, responsable d'un département de l'ODDS. Ce déséquilibre reflète la réalité sociologique de la gouvernance de l'Éducation Catholique.

3.4 — Distribution par situation matrimoniale

Les personnes consacrées dominent largement le corpus (*cf.* tableau 51, en annexe).

Figure 22 : ***Situation matrimoniale des Autorités (N=14)***



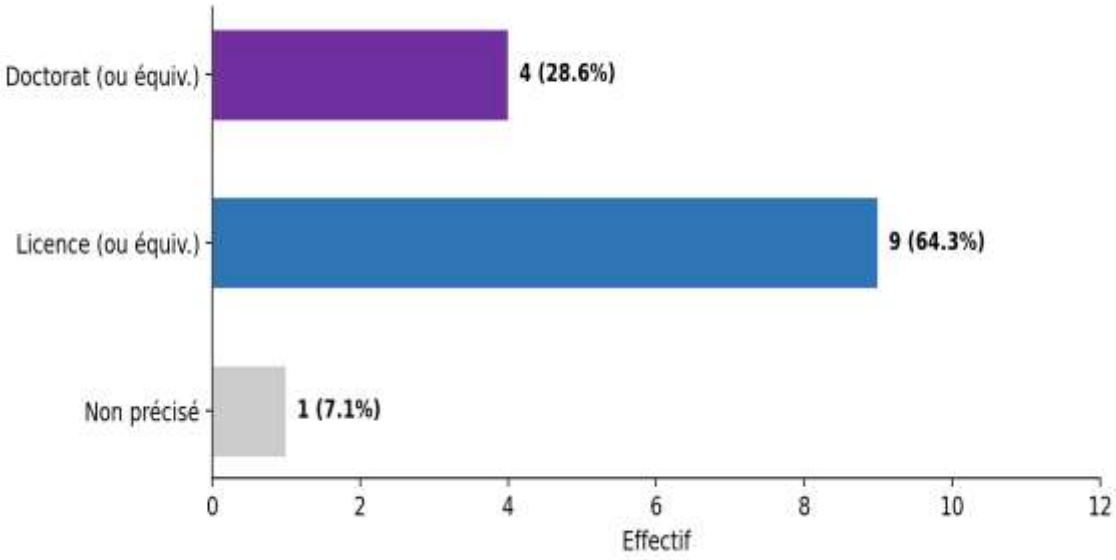
Source : construit par l'auteur à partir du tableau 51 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

Les personnes consacrées (prêtres, évêques, religieuse) représentent 85,7 % du corpus (12/14). Seuls deux laïcs mariés (COMPAORE, INSS) et VALEA, Conseiller) apportent le regard des ministères de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur burkinabè.

3.5 — Distribution par niveau de diplôme

Le niveau académique est globalement élevé (*cf.* tableau 52, en annexe).

Figure 23 : ***Niveau de diplôme des Autorités (N=14)***



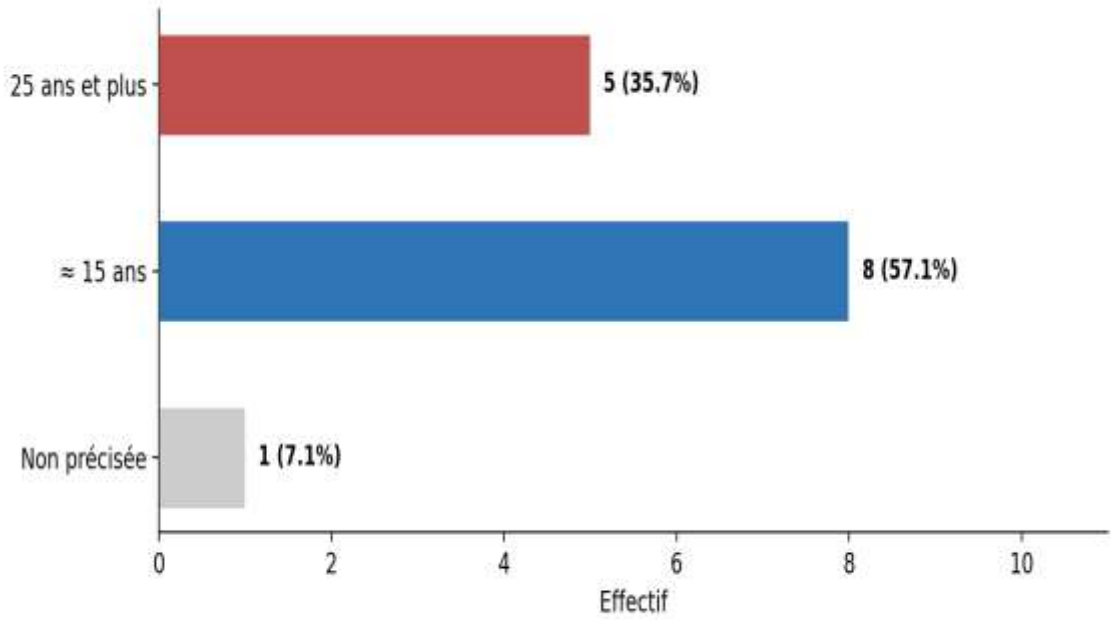
Source : construit par l'auteur à partir du tableau 52 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

Quatre docteurs (COMPAORE, DEMBELE, LUCAS, VALEA) et neuf licenciés composent le corpus. Ce niveau contraste avec la situation des PEC (formation BEPC + 2 ans à l'IFPEC) et confère aux Autorités une capacité d'analyse appréciable. SYMPHORIEN en témoigne dans sa capacité à reformuler la mission de l'Éducation Catholique dans les termes de la réforme curriculaire nationale (2023_64_E13_AUT_SYMPHORIEN). Cet écart de formation entre gouvernants et gouvernés constitue à la fois une ressource (la compétence de pilotage) et un risque (la distance cognitive avec les réalités du terrain).

3.6 — Distribution par ancienneté

L'ancienneté moyenne des Autorités interviewées est d'environ 17 ans (*cf.* tableau 53, en annexe) :

Figure 24 : ***Ancienneté des Autorités (N=14)***



Source : construit par l'auteur à partir du tableau 53 des données de l'enquête-terrain, en annexe.

Les cinq autorités avec plus de 25 ans d'ancienneté (OUEDRAOGO, RALPH, LUCAS, COMPAORE, VALEA) ont vécu de l'intérieur les grandes étapes de la refondation de l'Éducation Catholique (les Assises de 1995-1996, l'ouverture de l'IFPEC, la Convention avec l'État en 2009, les crises de 2017-2018). Cette mémoire institutionnelle est un patrimoine précieux. Cependant, l'habitus forgé sur plusieurs décennies peut rendre plus difficile l'adaptation aux mutations générationnelles. ALEXIS lui-même note que la « nouvelle génération a un problème de rapport avec nous » (2018_1_E1_AUT_ALEXIS), signe d'une certaine distance entre hiérarchie et acteurs de terrain.

3.7 — Profil composite des Autorités : atouts et enjeux

Le premier atout majeur est leur légitimité institutionnelle ; ecclésiale et spirituelle, elle est fondée sur l'ordination ou la consécration. L'engagement historique de plusieurs d'entre eux constitue un patrimoine précieux : OUEDRAOGO, RALPH et

LUCAS ont été aux premières loges des évolutions de l'Éducation Catholique ; ALBERIC et ALEXIS les ont vécues depuis 2011. Les compétences académiques (quatre docteurs, neuf licenciés) confèrent une capacité d'analyse et de conceptualisation appréciable. Cependant, le déséquilibre de genre (une seule femme), la moyenne d'âge élevée (60,4 ans) et la distance générationnelle avec les PEC constituent des enjeux de la refondation de l'Éducation Catholique.

3.8 — Analyse comparative : le profil de la hiérarchie face au profil des PEC

La mise en regard systématique du profil des quatorze Autorités hiérarchiques et de celui des cent vingt-deux professeurs des écoles catholiques fait émerger des convergences et des écarts structurels qui éclairent les dynamiques de gouvernance de l'Éducation Catholique burkinabè.

– Le contraste le plus frappant concerne le genre. Alors que le corps enseignant est majoritairement féminin (57,5 % dans le questionnaire, 49,0 % dans les entretiens), la gouvernance est quasi-exclusivement masculine (92,9 %). Cette inversion n'est pas propre à l'Éducation Catholique burkinabè puisqu'elle est documentée dans de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde (Cacouault-Bitaud, 2007). Toutefois, elle prend dans le contexte catholique burkinabè une dimension structurelle supplémentaire : les DDEC étant nécessairement des prêtres diocésains, ils sont par définition masculins. Ce « plafond de verre ecclésial » au Burkina Faso constitue un enjeu spécifique au moment où dans l'Éducation Catholique de certains pays ce plafond de verre a été percé. En France, les Directions Diocésaines de l'Éducation Catholique sont quasiment toutes dirigées par des laïcs.

– L'écart de formation académique entre les Autorités et les PEC est considérable. Ces derniers entrent dans la profession avec un BEPC (100 % dans le questionnaire), complété par deux ans de formation à l'IFPEC. Les Autorités, quant à elles, comptent quatre docteurs et neuf licenciés, soit un écart de trois à cinq niveaux de diplôme entre les deux corpus.

– L'âge moyen des Autorités est de 60,4 ans, tandis que la majorité des PEC se situe dans la tranche 30–40 ans (50,7 % du questionnaire, 73,5 % des entretiens). Cet écart d'environ vingt-cinq ans entre les décideurs et les praticiens sur le terrain pose la question de l'adéquation générationnelle de la gouvernance. Les Autorités les plus âgées (OUEDRAOGO, 77 ans, RALPH, 77 ans et LUCAS, 74 ans) ont été formées et socialisées dans un contexte ecclésial et éducatif radicalement différent de celui dans lequel les jeunes PEC exercent aujourd'hui. L'émergence du numérique, les nouvelles attentes pédagogiques liées à la réforme curriculaire, les aspirations professionnelles des jeunes femmes enseignantes sont autant de réalités que la gouvernance actuelle doit appréhender avec des lunettes générationnelles appropriées. MAKY (42 ans, DDEC) et DALILA (45 ans) représentent les rares figures de renouvellement dans le corpus des Autorités.

– Un point de convergence remarquable entre les deux corpus est la centralité de la Province de Bobo-Dioulasso. Celle-ci est la Province la plus représentée chez les Autorités (42,9 %, n=6) comme chez les PEC interviewés (49,0 %, n=24). C'est aussi la Province qui offre le profil de grades le plus complet (du IC au CP), les anciennetés les plus longues (NYMPHA 23 ans, KOLBERT 20 ans, BARTHES 18 ans) et la couverture IFPEC la plus élevée (73,1 % dans le questionnaire). Bobo-Dioulasso apparaît ainsi comme le « laboratoire institutionnel » de l'Éducation Catholique burkinabè, où la maturité professionnelle des enseignants et la densité de la gouvernance ecclésiastique se renforcent mutuellement.

Conclusion partielle

Ce chapitre a donné un aperçu détaillé de l'échantillon des cent vingt-deux (122) professeurs des écoles catholiques sollicités sur le terrain, aussi bien à travers les questionnaires (73) qu'à travers les entretiens semi-directifs (49). Les graphiques, accompagnés de leurs interprétations et renvoyant aux tableaux en annexe, ont permis d'exposer les caractéristiques liées à l'identité sociale (genre, âge, situation matrimoniale) et à la professionnalité dans le métier (diplôme antérieur, grade, lieu

de formation, zone d'exercice, ancienneté), en prenant systématiquement en compte la répartition par Province Ecclésiastique.

Trois profils provinciaux émergent clairement. Bobo-Dioulasso est la Province qui compte les PEC les plus anciens et les plus jeunes, qui offre une vue intégrale des grades et où se trouvent les enseignants les plus diplômés, la Province la plus hétérogène et institutionnellement mature. Ouagadougou se singularise par un déficit de formation à l'IFPEC et la féminisation la plus forte. Koupéla est la Province de la résilience dans l'adversité, avec un corps masculin, senior et expérimenté qui maintient l'activité scolaire malgré la crise sécuritaire.

La présentation des quatorze Autorités hiérarchiques a révélé un profil composite : légitimité institutionnelle forte, niveau académique élevé (quatre docteurs, neuf licenciés), ancienneté considérable (moyenne de 17 ans), mais aussi déséquilibre de genre (une seule femme) et âge qui pose la question du renouvellement générationnel. La conformité ou la non-conformité matrimoniale des PEC vis-à-vis des règles de l'Église a-t-elle une conséquence sur leur engagement chrétien et institutionnel ? Peut-on établir une différence qualitative entre les Provinces Ecclésiastiques ? Les chapitres suivants de cette dernière partie contiendront des analyses susceptibles de répondre à ces questions.

Les croisements inter-variables ont révélé quatre dynamiques structurelles : la féminisation comme phénomène récent et territorialement différencié ; l'IFPEC comme accélérateur de carrière et marqueur identitaire ; la conformité matrimoniale comme enjeu sensible modulé par le contexte territorial ; et le triple effet de sélection (âge, zone, engagement) produit par la crise sécuritaire sur le corps enseignant de Koupéla. Ces croisements démontrent que les variables ne fonctionnent jamais de manière isolée : elles s'articulent dans des configurations spécifiques à chaque Province Ecclésiastique, produisant des profils institutionnels irréductibles les uns aux autres. L'analyse comparative entre autorités et PEC a mis en lumière des écarts structurels (genre, formation, âge) qui, s'ils ne sont pas inédits dans les systèmes éducatifs, prennent dans le contexte catholique burkinabè une coloration spécifique liée à la nature ecclésiale de la gouvernance. Ces constats ouvrent la voie aux analyses qualitatives des chapitres suivants, qui permettront de comprendre comment

ces profils statistiques se traduisent dans les discours, les pratiques et les trajectoires de vie des acteurs de l'Éducation Catholique burkinabè.

Conclusion à la troisième partie

Par le choix d'instruments de recueil de données pertinents, l'étape des trois (03) mobilités doctorales sur le terrain au Burkina Faso en 2018, 2021 et 2022 a été une expérience de recherche-terrain enrichissante guidée par le désir de recueillir les éléments de réponse à la problématique de cette recherche : *Quels sont les enjeux de la professionnalisation des professeurs des écoles catholiques dans le processus de refondation de l'Éducation Catholique du Burkina Faso et comment contribue-t-elle à la construction de leur identité professionnelle et à leur engagement ?*

Toutes les démarches concernant ces mobilités ont été faites dans les règles de l'art, passant par des demandes formelles d'accès aux professeurs des écoles catholiques dans un premier temps auprès du Secrétariat National de l'Éducation Catholique, puis auprès des Directions Diocésaines de l'Éducation Catholique, dans un second temps.

Cette deuxième partie a ainsi donné un aperçu détaillé de l'échantillon des cent vingt-deux (122) professeurs des écoles catholiques sollicités, aussi bien à travers les questionnaires (73) qu'à travers les entretiens semi-directifs (49). Les graphiques, accompagnés de leurs interprétations et renvoyant aux tableaux en annexe, ont permis d'exposer les caractéristiques liées à l'identité sociale (genre, âge, situation matrimoniale) et à la professionnalité dans le métier (diplôme antérieur, grade, lieu de formation, zone d'exercice, ancienneté), en prenant systématiquement en compte la répartition par Province Ecclésiastique.

Trois profils provinciaux émergent clairement. Bobo-Dioulasso est la Province qui compte les PEC les plus anciens et les plus jeunes, qui offre le profil complet des grades et où se trouvent les professeurs des écoles catholiques les plus diplômés : elle est la plus hétérogène. Ouagadougou se singularise par un déficit de formation IFPEC paradoxal et la féminisation la plus forte. Koupéla est la Province de la

résilience dans l'adversité, avec un corps masculin, senior et expérimenté qui maintient l'activité scolaire malgré la crise sécuritaire.

La présentation des quatorze (14) Autorités hiérarchiques a révélé un profil composite : légitimité institutionnelle forte, niveau académique élevé (quatre docteurs, neuf licenciés), ancienneté considérable (moyenne de 17 ans), mais aussi déséquilibre de genre (une seule femme) et de génération. La conformité ou la non-conformité matrimoniale des PEC vis-à-vis des règles de l'Église a-t-elle une conséquence sur leur engagement chrétien et institutionnel ? Peut-on établir une différence qualitative entre les Provinces Ecclésiastiques ? Les chapitres suivants de cette dernière partie contiendront des analyses susceptibles de répondre à ces questions.

QUATRIÈME PARTIE

ANALYSE DES RÉSULTATS

Introduction à la quatrième partie

La quatrième partie de ce travail est consacrée à l'analyse des résultats. Elle constitue l'espace dans lequel les données recueillies auprès de cent vingt-deux (122) professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso, à travers soixante-treize (73) questionnaires et quarante-neuf (49) entretiens semi-directifs, sont soumises à un traitement qui procèdera au croisement des approches quantitatives et qualitatives selon les principes de l'analyse de contenu (Bardin, 2013). Trois chapitres structurent cette partie analytique :

Le Chapitre VII explore les dynamiques de professionnalisation des professeurs des écoles catholiques : logiques d'action et de réflexion dans l'exercice quotidien du métier, les voies de professionnalisation identifiées par Wittorski (2007), et le phénomène des « déserteurs » de l'Éducation Catholique avec ses cinq facteurs structurels explicatifs.

Le Chapitre VIII explore les processus de construction de l'identité professionnelle à travers cinq dynamiques, cognitives, affectives, culturelles, opératoires et religieuses, et leur impact sur les dynamiques d'engagement. L'application du modèle de Marcia (1993) permet d'identifier quatre statuts identitaires différenciés, chacun générant ses propres dynamiques d'engagement au service du Projet Éducatif.

Le Chapitre IX procède à l'analyse de cinq itinéraires singuliers de professeurs des écoles catholiques, RONAN, KOLBERT, NYMPHA, BARTHES et FAROLE, pour en faire des prototypes de ressources humaines dont dispose l'Éducation Catholique burkinabè. La diversité de ces profils permet d'explorer concrètement comment les cadres théoriques s'actualisent dans des trajectoires réelles et ouvre directement sur l'interprétation et la discussion des résultats, qui constituent l'objet de la cinquième partie.

CHAPITRE VII : DYNAMIQUES DE PROFESSIONNALISATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES CATHOLIQUES

Introduction

L'exercice du métier de professeur des écoles catholiques se réalise dans le contexte d'un projet professionnel individuel et les éléments qui permettent de le comprendre se trouvent dans les réponses à la question N° 2 du guide d'entretien présenté au Chapitre V : « Qu'est-ce qui vous a amené à vous orienter vers ce métier et vers l'Éducation Catholique ? (2021_Entretien_Question_2), et à la question N°2 du questionnaire, également présenté au Chapitre V : « Qu'est-ce qui vous a motivé à vouloir faire carrière dans l'Éducation Catholique ? » (2021_Questionnaire_2). Les réponses à ces questions donnent un aperçu global sur les facteurs de choix de carrière des professeurs des écoles catholiques dans l'Éducation Catholique au Burkina Faso. Ce chapitre sera développé en deux grandes parties :

Dans la première partie, nous verrons comment le projet professionnel de chaque professeur des écoles catholiques est porté dans une dynamique de vie antérieure qui participe au processus de professionnalisation (I) ;

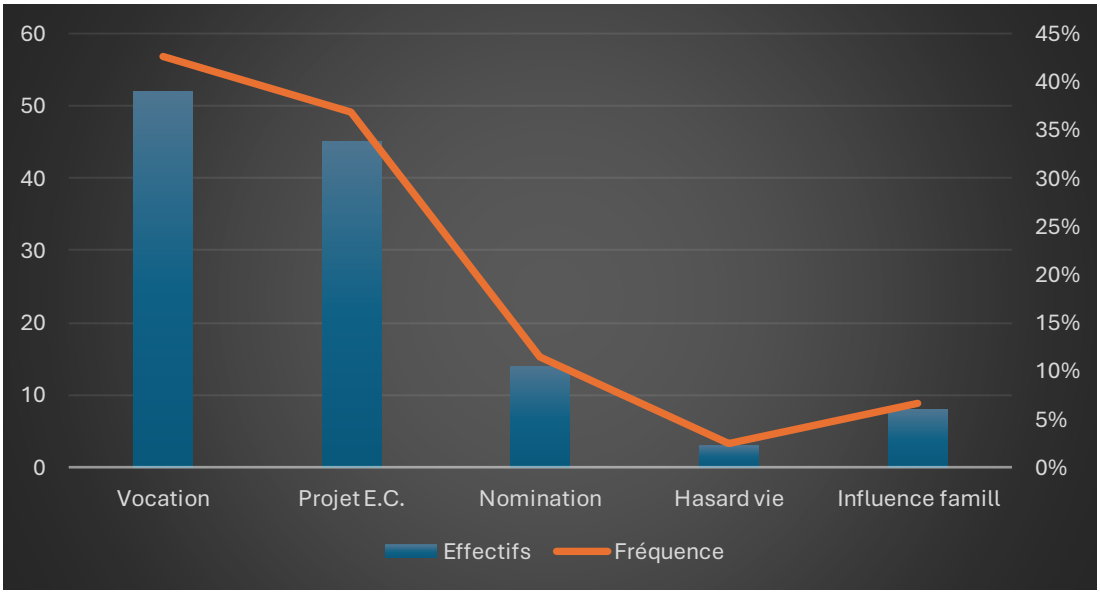
Dans la deuxième partie, nous développerons les éléments de professionnalité en jeu dans quelques-unes des modalités de la variable concernant les facteurs de choix de carrière de ces enseignants dans l'Éducation Catholique (II).

I – Le projet professionnel individuel comme dynamique de l'action et de la compétence dans le processus de professionnalisation.

1.1 – Une vue d'ensemble sur les modalités du facteur de choix de carrière des professeurs des écoles catholiques dans l'Éducation Catholique.

Le facteur de choix de carrière dans l'Éducation Catholique révélé par chaque professeur des écoles catholiques en début d'entretien est une variable qualitative auquel nous avons attribué 6 types de modalités : « par vocation (Voc) », « en raison de l'attraction du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique (Projet E.C.) », « par les hasards de la vie (Hasard de Vie) », « sous l'influence du milieu familial (Influence famille) » et « en réponse à une nomination (Nomination). La compilation des réponses des professeurs des écoles catholiques a permis de réaliser la figure suivante :

Figure 25 : Facteurs de choix de carrière dans l'Éducation Catholique



Sources : construit par l'auteur à partir du tableau 54 des données de l'enquête en annexe.

La figure 25 réalisée à partir du tableau 54, en annexe, sur la répartition des facteurs de choix de carrière des professeurs des écoles enquêtés montre l'important pourcentage (43 %) de ceux d'entre eux qui estiment que leur carrière

professionnelle dans l'Éducation Catholique est la réponse à une « vocation ». Elle nous permet de voir le plus grand pic de cette modalité, signifiant la dimension vocationnelle du service pour lequel ils se sont fait recruter dans l'Église. Cette modalité est suivie de près par l'attraction que le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique exerce sur les jeunes avant et pendant leur carrière professionnelle (37 %). Les autres facteurs qui concernent l'influence familiale dans ce choix de carrière et les hasards de la vie sont respectivement de 7 % et de 2 %.

La « nomination » des religieux et des religieuses au poste de professeurs des écoles catholiques constitue un pourcentage important (11 %). Cette notion se rapproche de celle de la vocation dans la mesure où toute nomination d'un religieux ou d'une religieuse est intégrée dans le parcours vocationnel de celui-ci ou de celle-ci. Sur les cent vingt-deux (122) professeurs des écoles enquêtés, quatorze (14) d'entre eux ont signalé qu'ils étaient membres d'une Congrégation religieuse et que leur présence à un poste d'enseignement dans l'Éducation Catholique était consécutive à une nomination par leur Supérieur(e) hiérarchique. C'est d'ailleurs dans ce sens qu'au cours des entretiens semi-directifs, certains d'entre eux ont signalé que dans le grand groupe des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso, il existe un groupe dénommé « Association des religieux et des religieuses enseignants » (2021_60_E27_NYMPHA).

Dans cette figure, la prééminence de la modalité « Vocation » rappelle l'une des premières thématiques traitées dans le « Code Soleil » (1953) : la vocation du jeune élève instituteur ou de la jeune élève institutrice. Pour l'un ou pour l'autre, l'approche du jour d'affectation à un poste d'enseignement dans l'Éducation Nationale était vécue avec enthousiasme. Cependant, un aspect essentiel du métier leur est rappelé : « De nombreuses années se sont écoulées depuis le jour où la vocation l'a sollicité. (…) Prends garde ! Le métier est pénible ! Il exige de celui qui s'y consacre beaucoup de dévouement et d'abnégation, le don total de toutes ses forces physiques, intellectuelles et morales…Qu'importe, il a voulu être instituteur et son rêve aujourd'hui se réalise » (Code Soleil, 1953, p.7). Les termes « vocation », « consécration » et « don de soi » utilisés dans cette mise en garde, introduisent le lecteur dans l'univers religieux. C'est du reste dans la catégorie « dynamiques religieuses » et dans la sous-catégorie « identité transmise » que la notion de «

vocation » est explorée dans ce travail. Mais quel est le sens que les professeurs des écoles catholiques interrogés donnent à cette notion et en quoi participe-t-elle au processus de négociation identitaire dans l'exercice de leur métier au quotidien ? Nous esquisserons des réponses à ces questions lorsque nous développerons cette notion dans les dynamiques religieuses au Chapitre VIII.V.5.1.

1.1.1 - L'attraction du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique

Dans la figure 25 du point précédent, la modalité « vocation », identifiée par 47 % des professeurs des écoles catholiques comme modalité clé du facteur qui les a amenés à se faire recruter dans l'Éducation Catholique, est suivie de près par une autre modalité dont l'attrait semble avoir été déterminant. Il s'agit de la modalité « Projet Éducatif » de l'Éducation Catholique, qui recueille 37 % des réponses sollicitées auprès des cent vingt-deux professeurs des écoles catholiques enquêtés. Dans le cadre de la refondation de l'Éducation Catholique, la Conférence Épiscopale du Burkina Faso-Niger a conçu un document intitulé *Projet Éducatif National de l'Éducation Catholique* (1996), dont le contenu est essentiellement consacré aux missions de l'Église concernant sa pastorale éducative et au Statut de l'Éducation Catholique au Burkina Faso.

Notre recherche de Master, menée pendant l'année académique 2007-2008 auprès de futurs professeurs des écoles catholiques en formation initiale à l'IFP de Lille et à l'IFPEC de Ouagadougou, avait déjà mis en évidence le rôle central du Projet Éducatif dans le choix de carrière des jeunes se destinant à l'Éducation Catholique (Kiénou, 2008). Nous y relevions notamment que le Projet Éducatif était explicité aux jeunes dès l'étape de l'appel à candidature, à travers les journées diocésaines de la jeunesse, les assemblées dominicales et les moyens de communication diocésains. Les futurs professeurs des écoles catholiques que nous avions rencontrés à cette époque exprimaient une adhésion explicite aux fondements du Projet Éducatif : servir l'Église, assurer la catéchèse, accompagner les enfants et vivre leur engagement comme une forme de consécration[40]. Ces fondements correspondent très

[40] À titre illustratif, l'un des futurs professeurs des écoles catholiques que nous rencontrions alors à l'IFPEC de Ouagadougou formulait son engagement en ces termes :

> « Il y avait la journée diocésaine des jeunes. Après la conférence de Monseigneur, on a lancé le concours des enseignants catholiques. Je suis allé réfléchir ; j'avais le projet de

précisément aux orientations énoncées par la Conférence Épiscopale dans le document de 1996 : Enseigner, éduquer, former à un sens de l'homme inspiré par l'Évangile. Il s'agit du « caractère propre » de l'Éducation Catholique, qui stipule que s'il n'existe pas de Mathématiques chrétiennes, de Physique-Chimie chrétienne ou de Géographie chrétienne, il existe en revanche une manière chrétienne d'enseigner ces disciplines, dans un environnement qui s'y prête.

Les témoignages que nous recueillions alors, en France comme au Burkina Faso, convergeaient autour de l'attachement à des valeurs jugées spécifiques à l'Éducation Catholique : la confiance, l'accueil de tous les enfants sans discrimination, la conviction que l'école doit contribuer à faire grandir l'enfant dans sa globalité (Kiénou, 2008)[41]. Ces témoignages éclairaient précisément le Projet Éducatif lorsque celui-ci stipule, au chapitre des fonctions de l'école catholique, que les professeurs des écoles catholiques, à travers le précepte « d'aller enseigner toutes les nations » (Mt 28,19), sont appelés à « faire acquérir aux jeunes des connaissances intellectuelles, techniques et culturelles en y adaptant une pédagogie liée aux valeurs évangéliques, à donner aux jeunes les valeurs humaines, morales et civiques, éclairées par la lumière de l'Évangile, de permettre aux jeunes d'intégrer les connaissances générales et techniques en vue de les aider à s'engager au nom de leur foi, et à assumer leurs responsabilités dans la Nation et dans l'Église » *(Projet Éducatif, 1996)*.

Cet attrait initial pour le Projet Éducatif n'allait pas toujours de soi. Nous relevions déjà en 2007 que certains futurs enseignants avaient dû faire face à des réactions dissuasives de leur entourage, qui s'interrogeait sur le choix du Privé catholique au détriment du secteur public, réputé offrir de meilleurs avantages matériels (Kiénou,

---

devenir religieuse, et comme je n'ai pas pu, je peux aussi servir le Christ autrement, en allant surtout dans l'Enseignement Catholique. Comme là, on fait la catéchèse, il y a les enfants, j'aime beaucoup les enfants. Là, je pourrai servir l'Église, même si ce n'est pas en me consacrant » (Kiénou, 2008).

[41] L'un des témoignages recueillis à l'IFP de Lille exprimait cette conviction en ces termes : « Les valeurs qui m'ont marqué, c'est la confiance (…), c'est vrai qu'elle existe aussi dans le public, mais c'est vécu différemment. Là, c'est vraiment vécu avec une croyance particulière et la confiance réciproque, l'envie que les enfants réussissent et aussi dans le respect de leur différence, ne pas juger, aider l'enfant (n'importe lequel, puisque l'Enseignement Catholique accepte tous les enfants sans discrimination) à grandir sûrement, à s'épanouir ; voilà mon idéal » (Kiénou, 2008).

2008). La persistance de leur engagement malgré ces propos décourageants posait déjà la question du rapport entre vocation, attrait du Projet Éducatif et résistance aux pressions extérieures, question que la présente recherche doctorale permet de reprendre sur un échantillon plus large et sur une période plus longue.

Une quinzaine d'années après (2007-2025), la perception des professeurs des écoles sur le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique semble être restée la même sur le terrain. Leurs réponses au questionnaire d'enquête et leurs propos dans les entretiens, concernant ce Projet Éducatif, se réfèrent essentiellement aux contextes de leur recrutement et de leur formation initiale :

> *« A la formation tout a été dit ; nos formateurs ont été clairs ; tout a été dévoilé, je peux le dire (...) ; c'est comme un chemin à suivre, un chemin tracé qu'on doit suivre, voilà ! Donc, tout a été dit » (2021_56_E21_SANDRA)*

Si ces propos révèlent que les professeurs des écoles catholiques formés à l'IFPEC se rappellent des fondamentaux du Projet Éducatif de l'Education, d'autres propos ont révélé que sur le terrain, ce Projet Éducatif mériterait d'être revu et enrichi pour l'ensemble des professeurs des écoles catholiques et cela pour un certain nombre de raisons.

1.1.2 - Le nécessaire renouveau du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique

Sur le terrain, un certain nombre de professeurs des écoles catholiques estiment que si le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique les a séduits au point de les amener à initier, puis à maintenir leur carrière professionnelle, ce Projet mériterait d'être plus approfondi et mieux adapté au contexte d'aujourd'hui sans que, pour autant, les repères qui le fondent ne soient édulcorés dans le temps et dans l'espace. En effet, le contexte de vie des jeunes d'aujourd'hui n'est évidemment pas le même que celui des jeunes d'hier. Pour que ce Projet continue à être un pôle d'attraction, il est important que des dispositifs innovants soient mis en place par l'Éducation Catholique comme cela est précisé dans ces propos des Evêques de la Conférence Épiscopale du Burkina Faso-Niger : « Désormais, Evêques, Prêtres, Religieux, Religieuses et Laïcs, nous devons chacun pour notre part, aider à la réalisation de 'l'entreprise' de l'Éducation Catholique à tous les niveaux… Il faudra donc innover,

en imaginant des structures nouvelles ou rénovées, dans lesquelles seront engagés tous les partenaires de l'éducation : parents, familles, enseignants, pasteurs » (PE, 1996, p.9)

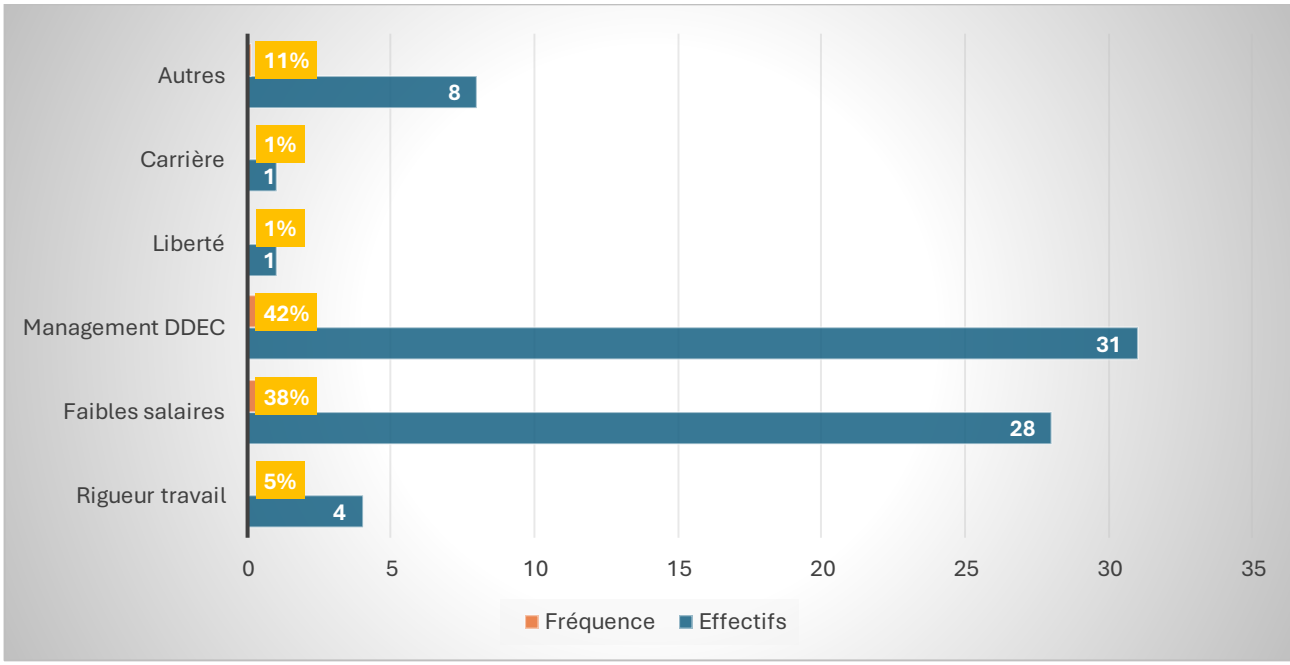
Si dans ces propos, l'innovation fait explicitement référence aux « structures nouvelles ou rénovées », il semble qu'elle gagnerait à l'être autour du Projet Éducatif lui-même. Car l'évocation qu'en font les professeurs des écoles catholiques en 2021 est exclusivement en lien avec leur formation initiale qui remonte à un certain nombre d'années, et pratiquement jamais en lien avec le terrain du moment. Autrement dit, plusieurs d'entre eux ont relevé un déficit de communication des Autorités de l'Éducation Catholique au sujet de son Projet Éducatif et estiment que cela est à l'origine d'un certain nombre de comportements inappropriés chez certains sur le terrain :

> *« Interpeller les enseignants, nous rappeler souvent le Projet Éducatif est important, car s'il y a beaucoup qui sont engagés et qui sont vraiment très contents, très fiers de l'être, il y a certains qui sont là malgré eux, et ils ne sont pas gênés souvent de le dire. Ces derniers trouvent que dans l'Éducation Catholique, on travaille beaucoup, on n'est pas bien rémunéré et trop d'exigences. S'il y a des possibilités de partir il y a certains qui n'hésitent pas, en tout cas, à claquer la porte et à trouver mieux ailleurs » (2021_60_E27_NYMPHA).*

Si ces propos montrent combien le Projet Éducatif est solidement ancré dans l'être d'un certain nombre de professeurs des écoles catholiques, dans une fidélité institutionnelle sans faille, ils pointent également du doigt un phénomène auquel l'Éducation Catholique du Burkina Faso a fait face aux premières heures du processus de sa refondation. En effet, à l'issue de leur formation initiale à l'IFPEC, un certain nombre de professeurs des écoles catholiques ont abandonné leur poste d'affectation, se sont présentés à un concours national d'intégration à la fonction publique et se sont retrouvés dans des écoles primaires publiques. Dans les faits, sur mille trois cent quatre-vingt-neuf (1.389) professeurs des catholiques formés à l'IFPEC, l'Enseignement Privé Catholique du Burkina Faso a comptabilisé, entre 2005 et 2015, la désertion de six cent cinquante (650) d'entre eux, soit 46,79 % de cet effectif. Pour certains, cet abandon de poste s'est parfois effectué en moins de deux ans d'expérience professionnelle. Ce phénomène des « professeurs des écoles

catholiques déserteurs » a été largement relayé dans les milieux éducatifs à l'intérieur de l'Éducation Catholique et par les organes de la presse nationale au Burkina Faso. Les propos tenus aussi bien par les professeurs des écoles catholiques en service dans l'Éducation Catholique que par leurs collègues déserteurs permettent de dégager cinq (05) raisons majeures qui seraient à l'origine de ce phénomène : La rigueur du travail dans les écoles catholiques, la liberté dans les écoles publiques, la différence salariale entre le Privé et le Public, le mauvais style de *management* de certaines Directions Diocésaines et le blocus dans l'évolution de la carrière professionnelle. La figure 25 réalisée à partir du tableau 55, en annexe, donne un aperçu de ces facteurs de désertions tels qu'ils ont été rapportés par ceux qui ont été des confidents ou des proches des déserteurs :

Figure 26 : Répartition par facteurs de désertion



Sources : construit par l'auteur à partir du tableau 55 des données de l'enquête en annexe.

Dans cette figure 26, deux modalités de cette variable sur les raisons de la désertion des professeurs des écoles catholiques vers le Public se détachent nettement des autres. Il s'agit de la modalité « *Management* de la Direction Diocésaine » qui recueille 42 % des confidences et de la modalité « Faibles salaires » qui en recueille 38 %. Concernant le *Management* de la Direction Diocésaine, le questionnaire a été éclaté pour que les réponses soient plus précises. Ainsi pour savoir en quoi ce *Management* a posé un problème aux professeurs des écoles catholiques déserteurs,

il y avait des cases à cocher sur une série de crises : « Crise de communication », « Crise de confiance » et « Crise de collaboration ». Dans les réponses, les cases de ces trois sous-modalités ont été presque toutes cochées à la fois, ce qui a permis donc de les regrouper sous la seule dénomination « *Management* de la Direction Diocésaine ». Certains professeurs des écoles catholiques semblent avoir déserté après s'être rendu compte de la spécificité du travail qui leur était demandé. Ils n'ont pas réussi à établir une adéquation entre le Projet Éducatif et leur vision personnelle d'une carrière professionnelle dans l'Éducation Catholique :

> *« Au niveau de l'Éducation Catholique, il y a de la rigueur. Mais il y a certains qui ne veulent pas, qui ne peuvent pas supporter ça ! Ils se rendent compte que ce n'est pas ce qu'ils voulaient, ils essayent de s'adapter, mais voyant que c'est vraiment difficile, ils partent (2018_12_E8_NETIANE).*

Dans les faits, le travail de pionnier demandé par l'Éducation Catholique aux professeurs des écoles est immense, et les Autorités de la Conférence Épiscopale sont les premières à le reconnaître. Cette abondance du travail, couplée à la rigueur demandée, constitue une constante dans les témoignages institutionnels recueillis. DEMBELE (2018_5_E3_AUT) souligne ainsi que la préparation obligatoire des cours, le visa quotidien des cahiers par le directeur d'école et la fréquence des devoirs constituent une exigence spécifique à l'Éducation Catholique qu'il identifie lui-même comme un facteur possible de départ vers la Fonction Publique, au-delà de la seule question salariale. Cet aspect sera repris et approfondi au Chapitre X (I.1.6), où la parole des Autorités est fortement mobilisée pour approfondir l'interprétation qui y est développée

Plus concrètement, sur le terrain, les professeurs des écoles, fidèles à l'Institution, confirment, de leur côté, la dynamique du travail enseignant dans les écoles catholiques englobant vie professionnelle et vie privée :

> *« Chez nous, en tout cas, on est très regardant sur le plan du travail ; que ce soit la préparation des devoirs ; du début jusqu'à la fin du travail de l'enseignant catholique, on est très regardant ; même les visites de classe, en tout cas pour la plupart des enseignants catholiques, elle se fait au maximum un mois et demi. On peut donc dire que la préparation est une contrainte ; il est rare qu'un enseignant catholique puisse dormir avant minuit ; c'est très rare, parce que tout simplement la préparation prend tellement de temps et c'est une des*

> *difficultés qui amène certains en tout cas à partir de l'Éducation Catholique. (2018_22_E11_NERY).*

Si cette rigueur est inhérente au travail lui-même comme une exigence professionnelle, elle semble relever également du personnel de l'encadrement pédagogique de certaines Directions Diocésaines de l'Éducation Catholique :

> *« Certains de nos Instituteurs Principaux, quand ils viennent dans les écoles, ils viennent en « gendarmes » et quel que soit ce que tu vas faire (…) ils vont trouver que ce que tu as fait là, n'est pas à la hauteur, alors que toi-même tu sais que consciencieusement, tu as fait de ton mieux, mais si en plus on ne peut même pas t'apprécier, mais on remet ton travail en cause. Bon, si cela arrive une fois, deux fois, trois fois, c'est comme si tu n'es pas compétent et donc comme tu sais que tu peux être compétent ailleurs, tu te décides à partir là-bas (2018_22_E11_NERY).*

Les termes employés pour signifier la rigueur du travail dans les écoles catholiques sont éloquents et s'ils donnent les raisons de l'excellence dans ces écoles et plus largement dans les établissements de l'Éducation Catholique du Burkina Faso, ils révèlent pourquoi, certains professeurs des écoles ont préféré être plus libres, en faisant le test de l'intégration à la Fonction Publique burkinabè pour poursuivre leur carrière dans les écoles publiques où ils seraient moins contraints. La deuxième raison pour laquelle certains professeurs des écoles abandonnent le Projet Éducatif se trouve donc dans la différence entre la rigueur du travail dans l'Éducation Catholique et sa flexibilité dans les écoles publiques :

> *« Dans le Public, là, on peut faire ce qu'on veut ! Moi je pense que c'est une des raisons possibles qui amène les gens à partir ! Si quelqu'un recherche sa liberté, c'est que, peut-être là où il est, il est un peu oppressé » (2021_10_E5_MANAHEM).*

Être oppressé au travail, plutôt que d'être épanoui révèle un mal-être que certains professeurs des écoles ont dû ressentir et c'est ce qui les a poussés à aller dans le Public pour y retrouver une certaine liberté d'action :

> *« Je vois des gens qui ne veulent pas être pressurés comme ça ; ils veulent être libres, prendre le week-end comme ils veulent, faire ce qu'ils veulent : tu disposes de ton temps, tu t'absentes comme tu veux, tu reviens comme tu veux et en classe tu n'es pas très suivi ! Ici, chaque fois, on nous demande où est le*

> *cahier, où est le cahier ? Les gens, ils voient que dans le public, c'est eux qui sont libres, c'est eux qui sont mieux payés, et ici, c'est la rigueur et ils sont mal payés ! » (2018_14_E7_DOTANE).*

Les derniers mots de ce propos introduisent la troisième raison pour laquelle certains professeurs des écoles catholiques ont déserté l'Éducation Catholique. En effet, les valeurs du Projet Éducatif n'ont pas fait le poids devant la problématique des salaires. Avant la signature des Conventions entre l'Éducation Catholique et l'État burkinabè, les salaires des professeurs des écoles étaient si bas qu'il semblait impossible pour certains d'entre eux de fournir un travail abondant et rigoureux, en ne recevant en contrepartie qu'un maigre salaire :

> *« Il y en a qui sont partis à cause du traitement salarial qui n'était pas très enviable » (2018_2_E1_BARTHES) ;*

ou encore :

> *« Il y en a qui on dit que notre salaire n'est pas beaucoup, et qu'au niveau du Public, c'est mieux » (2018_12_E8_NETIANE).*

Les Autorités de l'Éducation Catholique reconnaissent que le Projet Éducatif a été particulièrement en péril sur la question de la rémunération des professeurs des écoles catholiques aux premières heures de la refondation, comme le précise SYMPHORIEN :

> *« C'est vrai, il faut dire que la précarité des salaires avait poussé beaucoup de nos enseignants catholiques, formés dans nos structures, à quitter nos rangs. Vous savez que, dans un premier temps, quand ils étaient recrutés par les diocèses et payés par les comités de gestion, il y avait des fortunes diverses ! Et donc il y a eu une grande hémorragie au point qu'on a dit que ceux qui ne sont pas partis, c'est parce qu'ils n'ont pas pu réussir à des concours de l'intégration (rires) ; alors nous avons effectivement noté que c'était la question de salaire (2023_63_E1_AUT SYMPHORIEN).*

Cette question des salaires a été le cheval de bataille des Autorités de l'Éducation Catholique qui ont fini par obtenir de l'État Burkinabè la signature de Conventions dans lesquelles il a été prévu que l'État soit le garant des salaires des professeurs des écoles catholiques. La conséquence de cette lutte acharnée menée par les Autorités de l'Éducation Catholique a quasiment mis fin à cette hémorragie des désertions de

professeurs des écoles catholiques dans tous les diocèses du Burkina Faso depuis les années 2015 :

> *« Depuis les premières Conventions signées entre l'Église et l'État en 2004 révisée en 2014 et révisée en 2019, nous voyons que l'État casque une partie des salaires, presque 80 % des salaires et le reste est compensé par les scolarités. Donc, les enseignants catholiques sont pratiquement payés comme ceux du Public ! Alors, ça fait que leurs conditions de vie se sont améliorées et dans ce sens, nous nous réjouissons effectivement de voir que très peu, sinon quasiment personne, ne quitte l'Éducation Catholique vers d'autres horizons » (2023_63_E1_AUT SYMPHORIEN).*

La portée structurelle de cette crise salariale et les mécanismes institutionnels qui ont progressivement permis sa résorption seront analysés de manière approfondie au Chapitre X (I.6.3), en croisant ce témoignage avec ceux d'autres Autorités (ALEXIS, RALPH, OUEDRAOGO, MAKY).

La quatrième raison évoquée comme facteur de désertion concerne les professeurs des écoles catholiques qui se disent négativement impactés par le style de *management* de leur Direction Diocésaine. Certains semblent avoir été exaspérés par une succession de malentendus avec leur Directeur Diocésain en pointant du doigt des déficits importants dans la prise en compte de certaines valeurs prônées par le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique :

> *« D'autres aussi sont partis à cause des mots ; c'est à dire par-ci, par-là, la manière dont on traitait les gens ! Par moment, on ne ménageait pas trop les mots, donc, certains n'ont pas résisté, ils se sont sentis un peu frustrés et devant cette frustration, ils sont partis » (2018_2_E1_BARTHES).*

Sur ce registre, un exemple concret a été donné pour illustrer cette situation par un professeur des écoles catholiques qui, certes, n'a pas abandonné son projet de carrière dans l'Éducation Catholique, mais a été particulièrement désorienté par les mots de son Directeur Diocésain au cours d'un échange concernant le contrat de travail ! En effet, au cours d'un échange, après avoir posé une question sur les conditions de rupture du contrat, la réponse semble avoir été particulièrement incisive :

> *« Il m'a dit qu'il n'a pas confiance en moi et ça, je l'ai gardé jusqu'à présent ! Quand je suis parti sur le terrain, ma tête était pleine de ces mots et j'ai perdu l'équilibre en même temps (…), je faisais attention à tout, et même lorsque le Directeur d'école faisait quelque chose qui me déplaisait, je l'acceptais ! » (2021_52_E18_PHILEMON).*

Ces propos reviennent sur des manières de faire que certains professeurs des écoles catholiques ont qualifié de « mauvaise communication » des Autorités de l'Éducation Catholique susceptible d'être une source de frustration et une cause de désertion. Ce ressenti a été exprimé pour justifier les réponses à la question suivante : « D'une manière générale, vous sentez-vous reconnu et encouragé par l'équipe de la Direction Diocésaine de l'Éducation Catholique ? » (2021_Quest_E9). A cette question, 85 % des soixante-treize (73) professeurs des écoles ont coché « Tout à fait » (59 %) ou « Plutôt Oui » (26 %), en donnant une multitude d'exemples pour justifier leurs réponses : « Lettres d'encouragement du Directeur Diocésain » ; « des cadeaux de reconnaissance de la part du Directeur Diocésain » ; « appel téléphonique et visite de courtoisie du Directeur Diocésain » (2021_Quest_E9). Un fait notoire est à relever ici et il concerne les 100 % de réponses positives des professeurs des écoles catholiques de la Province Ecclésiastique de Koupéla par rapport à la qualité du *management* des Directions Diocésaines, avec 89 % de « Tout à fait » et 11 % de « Plutôt Oui ».

Mais l'intérêt des réponses à cette question se porte surtout sur les 7 % de professeurs des écoles catholiques qui ont coché : « Plutôt non », en donnant des justificatifs du genre :

> *« Les insuffisances en classe sont perçues par la Direction Diocésaine comme une mauvaise volonté, les propos manquent de respect, et il n'y a pas d'encouragements » ; « La Direction Diocésaine accompagne très peu les meilleurs enseignants » ; « Même pas une lettre de félicitations quand les résultats sont bons au CM2, alors que la Circonscription de l'Enseignement de Base du Public le fait. Vraiment décevant » (2021_Quest_E9).*

Dans ces propos, c'est donc un style de *management* de certaines Directions Diocésaines qui est décrié tout particulièrement dans les Provinces Ecclésiastiques de Bobo-Dioulasso et de Ouagadougou où l'on retrouve ces 7 % de réponses et de justificatifs négatifs.

La cinquième et dernière raison de désertion se trouve dans ce que les professeurs des écoles catholiques ont qualifié de manque de perspectives d'évolution de la carrière. Cette situation a été mise en lumière au moment de la signature des Conventions et des Protocoles d'accord entre le ministère de l'Éducation Nationale et l'Éducation Catholique du Burkina Faso. Il a été en effet signifié aux Autorités de l'Éducation Catholique que l'État burkinabè se réservait le droit de détenir, lui seul, le corps des Inspecteurs. Autrement dit, toutes les Institutions Privées d'Enseignement du premier degré au Burkina Faso ne peuvent faire évoluer la carrière de leurs personnels enseignants que jusqu'aux grades hiérarchiques de Conseillers Principaux (CP) et d'Instituteurs Principaux (IP). Cela a fini par susciter auprès de certains professeurs des écoles catholiques des réflexions de ce genre :

> *« Si souvent tu t'assois, tu vois les différents concours au niveau de l'Enseignement Public, tout le monde est appelé à progresser dans la carrière, alors que dans l'Éducation Catholique, il n'y a pas l'Inspectorat, donc tu es là assis ! » (20218_22_E11_NERY).*

Même s'ils sont restés fidèles à l'Éducation Catholique, le sentiment de ne pas avoir professionnellement « d'autres portes de sortie » (2021_56_E22_SANDRA) semble peser sur un certain nombre de professeurs des écoles catholiques. Cette volonté bloquée d'évolution dans la carrière leur fait envier d'anciens camarades de formation :

> *« Moi, j'ai des promotionnaires qui sont Inspecteurs dans le Public, mais aujourd'hui, nous on est bloqué au grade de Conseiller pédagogique et d'Instituteur Principal ; donc, les gens ont l'impression que tu es rentré, tu es certifié et puis tu es là ! Tu avais la volonté, mais tu es bloqué ! Ça, ce n'est pas bon ! (2021_54_E20_ LANDRO).*

Il a été impossible de vérifier auprès des professeurs des écoles catholiques déserteurs quelle était la raison la plus importante parmi ces cinq (05) raisons précitées, mais il est probable qu'il y ait eu, chez beaucoup d'entre eux, une combinaison de motifs qui ont fini par avoir raison de leur fidélité institutionnelle à l'Éducation Catholique. Ceux qui ont résisté à la tentation de partir (Boyer ; Horenstein, 2015) disent s'être accrochés aux principes qui guident tout pionnier :

> *« Moi, mon principe c'était que je participe à l'amélioration des choses plutôt que d'aller bénéficier de la lutte d'autres gens. Donc, c'est ça qui m'a toujours guidé. Sinon il y a eu beaucoup de propositions, des gens sont allés jusqu'à voir des membres de ma famille pour qu'ils me convainquent de quitter l'Éducation Catholique. J'ai travaillé avec des Inspecteurs qui ont vu ma manière de travailler, qui enviaient cela, et qui m'ont demandé par exemple de quitter, mais je suis toujours là ! »* (2018_2_E1_BARTHES).

Ce principe semble ne pas avoir guidé tous les professeurs des écoles catholiques sortis de l'IFPEC. Car, dès 2005, de nombreuses écoles primaires catholiques se sont régulièrement retrouvées en début d'année scolaire, avec des équipes éducatives incomplètes en raison des départs inopinés de certains d'entre eux. Cette situation, pour le moins inattendue, a posé à chaque rentrée scolaire, d'énormes difficultés de gestion des classes pour les professeurs des écoles catholiques restants. Le ressentiment de ces derniers est palpale sur le terrain puisqu'à la question de savoir s'ils seraient d'avis que leurs anciens collègues déserteurs puissent réintégrer l'Éducation Catholique un jour, ils ont exprimé un avis défavorable :

> *« Je ne serai pas tout à fait d'accord. Prendre des enfants qui se sont habitués à vous et puis du coup, hop, vous partez, vous les laissez ! Vous étiez comme une famille déjà, il y avait une grande collaboration et puis, du coup, il y a un grand trou ; même les parents ne vont pas comprendre ! » (2021_40_E6_ISRAËL).*

Ce qui est certain, c'est que les différentes Directions Diocésaines de l'Éducation Catholique ont dû procéder à des recrutements parallèles d'enseignants qui n'avaient pas été formés à l'IFPEC. Sur les cent vingt-deux (122) professeurs des écoles catholiques enquêtés, s'ils sont quatre-vingt-huit (88) soit 72,13 % à être formés à l'IFPEC, il y en a trente-quatre (34) soit 27,88 % qui ne l'ont pas été, et cela n'est pas sans conséquence sur l'ensemble du groupe des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso.

1.2 –Le Projet Éducatif et les professeurs des écoles catholiques non formés à l'IFPEC

Les professeurs des écoles catholiques non formés au sein de l'IFPEC (27,88 %) semblent avoir eu peu d'information sur le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique. Si déjà, le groupe des 72,13 % de ceux qui ont été formés à l'IFPEC ne font référence à ce Projet qu'en souvenir de leur formation initiale ou des brèves informations qu'ils en ont eu au moment de l'appel à candidature, il est compréhensible que ceux qui ont été recrutés en parallèle n'en sachent pas grand-chose, voire rien. Nous soutenons l'hypothèse selon laquelle les Directions Diocésaines ont paré au plus pressé, en pourvoyant, année après année, les postes vacants laissés par les déserteurs, mais en omettant de combler le manque de connaissance du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique de la part des nouvelles recrues. Ces propos d'un Conseiller Pédagogique d'une Direction Diocésaine de l'Éducation Catholique semble valider cette hypothèse :

> *« Il faut reconnaître que beaucoup de ceux qui sont là actuellement n'ont pas fait le IFPEC. On les a recrutés pour compenser le déficit causé par le départ des enseignants qui sont allés à la Fonction Publique. Mais on n'a pas eu, personnellement, je n'ai pas vu un cadre qu'on a organisé pour les situer, n'ayant pas fait le IFPEC, pour leur donner quand même des informations en vue d'asseoir une base de travail ; je ne crois pas que cela soit fait ! Donc, par moment, je me dis que cela aussi doit se faire (2018_2_E1_BARTHES).*

Ce manque de formation à la base sur le Projet Éducatif est confirmé par les plus hautes Autorités de l'Éducation Catholique :

> *« Je n'ai pas encore eu, une rencontre où on a dit : voilà ce qu'on va faire pour les enseignants, pour leur communiquer le texte de ce Projet. On le fait avec les Directeurs Diocésains mais, est-ce qu'en retour ces Directeurs arrivent à toucher la base de leur diocèse ? Moi, je doute fort et souvent, je me dis que les enseignants n'en sont pas bien informés, bien imprégnés ! » (2021_34_E2_AUT_GABY).*

La tension communication/information que ce témoignage révèle, dépasse la seule question du Projet Éducatif et sera reprise comme l'une des six tensions structurelles identifiées au Chapitre X (VI.6.1), où le diagnostic de COMPAORE viendra la

compléter et la théoriser à la lumière des travaux de Weick (1995) sur le sensemaking organisationnel.

En donnant la parole aux professeurs des écoles catholiques recrutés en parallèle, ce constat est le même pour l'une des plus anciennes d'entre eux, du haut de ses vingt-deux (22) ans d'expérience de terrain dans l'Éducation Catholique :

> *« Je n'ai pas encore eu la chance de faire une formation dans ce sens ! C'est un document que j'ai lu comme ça ! Peut-être que ceux qui ont eu la chance de passer par l'École Professionnelle l'ont certainement eue ! » (2021_60_E27_NYMPHA).*

Ce déficit de connaissance des valeurs qui sont explicitement mis en avant dans le document du Projet Éducatif est pointé du doigt dans un certain nombre d'écarts de comportements constatés chez certains professeurs des écoles catholiques. Sur la question matérielle par exemple, certaines attitudes inappropriées ont été signalées :

> *« Plusieurs sont là pour chercher leur gagne-pain. Donc, la vocation n'y est plus. Et quand c'est comme ça, de toute façon, on voit que ça ne suit pas ! Je trouve mieux même qu'on s'en aille que de rester et puis faire des choses qui ne sont pas ça. Moi, ça, c'est ma manière de voir les choses ! (2021_60_E27_NYMPHA).*

Exercer un métier reste la manière la plus honorable de « gagner son pain » pour soi et pour les siens, mais ces propos semblent aller dans le sens d'une préoccupation excessive pour les biens matériels de sorte qu'il y ait des répercussions négatives et visibles sur le travail pédagogique. Les propos qui suivent rendent compte de cette recherche excessive d'une situation meilleure :

> *« Pour être un peu plus concret, parmi ceux qui étaient avec moi (...), il y en a, par exemple, une qui a même fait le CAP et qui est partie après ! En tout cas, nous avons vécu ensemble et je ne sais pas, mais on avait l'impression que chacun des mots qui sortaient de sa bouche c'était : l'argent ! » (2018_10_E5_MANAHEM).*

Les écarts de comportement vis-à-vis du Projet Éducatif sont également perceptibles dans la pratique religieuse de certains professeurs des écoles catholiques. Cette pratique semble s'être estompée au point que les activités de la communauté chrétienne de leur lieu d'affectation n'ont plus d'intérêt pour eux. Cette dichotomie

entre le professeur des écoles et sa pratique religieuse est soulignée dans les propos de certains :

> *« Qui dit enseignant catholique, dit qu'il doit participer quand même à la vie de sa communauté. Les deux vont ensemble » (2021_46_12_MENELAS).*

Sur le terrain, pour certains, ces deux ne vont apparemment pas ensemble puisqu'il a été constaté qu'il y en a *« qui ne vont jamais à la messe »* (2021_60_E27_NYMPHA). Cela n'est-il pas une véritable désapprobation de ce qu'affirme cet autre professeur des écoles catholiques qui dit *« qu'on est d'abord catholique avant d'être enseignant »* (2021_46_12_MENELAS) ?

D'autres attitudes et comportements de professeurs des écoles catholiques diamétralement opposés à l'esprit du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique constituent une source de préoccupation sur le terrain puisque de gré ou de force certains d'entre eux, pour des cas de conflit ouvert avec les Autorités de tutelle (2021_Quest_F2) ou de viol sur mineur (2021_60_E27_NYMPHA), ont dû être contraints de libérer leur poste. Dans ce domaine, l'Association des religieux et des religieuses enseignants tire la sonnette d'alarme et n'hésite pas à aborder cette question avec les Autorités de l'Éducation Catholique :

> *« C'est une question qui nous préoccupe. La dernière fois, quand le Secrétariat National de l'Éducation Catholique est passé saluer notre Association, ça faisait partie des questions du débat » (2021_60_E27_NYMPHA).*

1.2.1 - Les hasards de la vie et les effets de la conjoncture

Pour répondre à la question du facteur de choix de carrière dans l'Éducation Catholique, 2 % des professeurs des écoles catholiques ont évoqué des circonstances existentielles : les hasards de la vie et les effets sociaux de la conjoncture économique au Burkina Faso.

Concernant les hasards de la vie, nous reprenons, volontiers, une citation tirée des pensées de Blaise Pascal : « La chose la plus importante à toute la vie est le choix

d'un métier ; le hasard en dispose »[42]. Cette citation éclaire certains propos de professeurs des écoles catholiques à travers lesquels on perçoit des ébauches floues de projets identitaires (Tapernoux, 2001) où tout se passe de façon inattendue :

> *« En tout cas, je vois que nous sommes presque dans le même cas ; pour aller au Centre de Formation Pédagogique et Pastorale, c'étaient des circonstances ». (2018_14_E7_DOTANE)*

Ces propos ont été énoncés dans un entretien au cours duquel deux professeures des écoles catholiques ont été associées et, pour le coup, elles avaient toutes deux intégré l'Éducation Catholique dans des circonstances existentielles. Autrement dit, elles se sont retrouvées dans l'Éducation Catholique après avoir été confrontées à beaucoup d'incertitudes :

> *« On ne peut pas dire qu'on s'est sentie une vocation pour venir dans l'Éducation Catholique. On est venue, puis on a aimé le métier. C'est une association de circonstances qui nous ont amenée ici. Moi quand j'ai quitté la vie religieuse, j'étais dans un Centre de formation, et c'est quand on a fermé ce Centre que je suis venue ici. Donc, on ne peut pas dire que c'était par vocation, mais au fur et à mesure, on s'est senti un rôle d'éducateur chrétien » (2018_12_E6_NETIANE)*

Ces deux professeures des écoles catholiques estimaient que le hasard qui les a conduits à bâtir une carrière dans l'Éducation Catholique s'était transformé en une chance qu'elles ont saisie et qui leur a procuré un véritable épanouissement au fur et à mesure qu'elles progressaient dans le métier. Cela nous semble faire écho à ce que dit Ravenne (1991) : « Ce n'est pas un hasard si la personnalité d'un individu s'épanouit parfois et lui permet d'obtenir le meilleur de lui-même » (p.57)

La deuxième circonstance de choix liée à la conjoncture révèle comment le contexte économique actuel au Burkina Faso et les incertitudes qui l'accompagnent donnent aux jeunes des raisons de présenter systématiquement leur candidature à tout appel à candidature. L'appel que l'Éducation Catholique a lancé pour recruter ses professeurs des écoles ne fait pas exception à cette règle. Une carrière professionnelle dans l'Éducation Catholique n'est-elle pas un gage de sérénité et de

[42] *Discours de Monseigneur Jean-Marie Compaoré, Archevêque émérite de Ouagadougou, à la cérémonie de sortie d'une promotion de professeurs des écoles à l'IFPEC*, cité par (2021_59_E26_ KOLBERT)

pérennité pour faire face aux besoins personnels et à ceux de la famille ? Les propos suivants répondent à cette question :

> *« La raison qui m'a poussé à aller dans l'Éducation Catholique, c'est d'abord le problème financier ; il faut aider la famille ! Il y a d'abord ça ! Quand tu vas à l'école, tu t'attends à ce qu'un jour, tu travailles pour pouvoir subvenir aux besoins de la famille »* (2021_49_E15_BLANDINE).

Ne serait-il pas pertinent de faire, ici, un lien entre cette nécessité de subvenir aux besoins de sa famille et le phénomène des désertions de professeurs des écoles catholiques abordé plus haut ? On se souvient en effet que le troisième facteur de désertion pointe du doigt la faiblesse des salaires versés par l'Éducation Catholique :

> *« Il y en a qui sont partis à cause du traitement salarial qui n'était pas très enviable »* (2018_2_E1_BARTHES).

Pourrait-on faire, ici, l'hypothèse que parmi les professeurs des écoles catholiques déserteurs, il y en ait eu qui étaient particulièrement préoccupés par ce souci de « subvenir aux besoins de la famille » ? Dans le premier chapitre de ce travail, il est indiqué que le Burkina Faso vit dans un état général de pauvreté et que cette pauvreté est particulièrement localisée en milieu rural (Lejeal, 2002 ; Rapport d'État, 2017). Il n'est donc pas difficile d'imaginer le dilemme de certains professeurs des écoles catholiques qui se sont donnés pour mission d'être un soutien pour les membres de leurs familles. Mais, comment cela pouvait-il être possible avec le faible salaire que l'Éducation Catholique leur donnait ? Comment subvenir à ses propres besoins et à ceux de sa famille avec un faible salaire qui, par surcroît, n'était pas toujours versé à temps ?

> *« Certains diocèses versent les salaires 5 ou 10 jours après les autres ! De fois, on dit que c'est un problème de virement de banque à banque ! Il y a un déséquilibre, une certaine injustice »* (2018_10_E5_MANAHEM).

Certains professeurs des écoles catholiques ont donc dû trancher cette question en faisant le test d'intégration à la Fonction Publique du Burkina Faso pour accomplir leur devoir de soutien à la famille grâce à un salaire plus consistant et plus régulier.

1.2.2 - L'influence de la famille

La dernière modalité qui a déterminé le choix de carrière de certains professeurs des écoles catholiques dans l'Éducation Catholique est celui de l'influence de la famille que 7 % d'entre eux ont mentionné. Au regard de la faible scolarisation des jeunes au Burkina Faso, avec un taux d'accès de 13 % au secondaire pour un taux d'achèvement de 9 % (Rapport d'État, 2017), l'influence de la famille est grande sur ses membres qui ont la chance d'avoir accès à un emploi. Cette dynamique environnementale a été relevée à maintes reprises pour montrer le degré d'influence des plus proches parents au moment des candidatures. Les mamans sont les premières à être citées :

> *« C'est surtout la maman ! Elle est engagée dans l'Église et elle dit qu'il faut chercher la bénédiction ! Même si tu gagnes peu, cherche la bénédiction. C'est ce qu'elle m'a dit ! Elle trouve que c'est plus stable que dans les Organismes Non Gouvernementaux (ONG) ! Et que vraiment, s'il y a la bénédiction, tu dépenses moins, tu peux avoir plus. S'il n'y a pas de bénédiction, tu ne pourras pas économiser » (2021_37_E3_TERTIA) ;*

Ou encore :

> *« D'abord c'est ma maman ! C'est ma maman qui m'a orienté là-bas ! Elle m'a expliqué : c'est une école catholique ; en tout cas, là-bas, c'est bien ; on apprend bien là-bas ! Et puis on m'a inscrit là-bas » (2021_40_E6_ISRAËL).*

Dans ces différents propos, l'exhortation à réaliser une carrière d'enseignant dans l'Éducation Catholique vient donc des mamans qui s'appuient visiblement sur leur propre pratique chrétienne et leur expérience de l'Église Catholique. Elles ne semblent pas privilégier une sorte de retour sur investissement comme cela a été le cas dans la discussion du point précédent. Ces mamans donnent plutôt la priorité à un véritable épanouissement de leurs enfants au service d'une Institution qu'elles connaissent et fréquentent. Dans les propos de la maman de TERTIA, il y a même une sorte de prise de conscience que le salaire qui sera perçu sera bien inférieur à celui d'une ONG, mais qu'avec « la bénédiction » on peut non seulement subvenir aux besoins de la vie, mais réaliser des économies. Il n'est pas impossible que de tels propos aient retenu plus d'un professeur des écoles catholiques au poste, malgré

toutes les difficultés liées à la faiblesse des salaires versés par l'Éducation Catholique au début du processus de sa refondation.

L'influence des mamans est suivie par celle des papas sur un tout autre registre :

> *« L'envie de devenir instituteur plus tard, en tout cas, c'était ma vision, parce que le papa est lui-même instituteur, donc je passais le plus clair de mon temps avec lui. Ses habits, c'est moi qui les repassais, donc, ça fait que j'ai pris le goût de l'enseignement ou d'être enseignant avec lui en même temps » (2021_45_E11_VIVIEN).*

Dans ces propos, on voit que le choix de carrière de certains professeurs des écoles catholiques a été déterminé par la proximité qu'ils avaient avec leurs parents « instituteurs ». Il y a une sorte d'attraction des valeurs mis en avant par eux, donnant ainsi à leurs enfants, l'envie de faire comme eux. Le métier d'enseignant ne fait pas exception à la liste des métiers exercés en famille, de génération en génération. Une anecdote sur des faits vécus dans les années 1995 me vient à l'esprit à ce propos : J'ai surnommé une dame burkinabè : *« En classe ! »* Chaque fois que je la rencontre encore aujourd'hui, je l'appelle : *« En classe !»* Ce surnom vient du fait qu'elle s'exerçait au métier d'enseignante lorsqu'elle avait 08-09 ans pour imiter ses parents enseignants. A chacune de mes visites dans sa famille, je tombais toujours sur une séance où, se mettant dans le rôle d'une enseignante, elle rassemblait les adultes présents en criant : « En classe, en classe » ! Je m'associais donc aux autres adultes pour faire l'élève, et gare à celui d'entre nous qui ne répondait pas bien à ses questions. Cette anecdote m'a tellement marqué que je n'ai plus su l'appeler par son vrai prénom jusqu'à ce jour, mais toujours par le surnom : *« En classe ! »* Ses frères et sœurs, son mari et ses enfants s'en amusent énormément aujourd'hui !

Dans le même ordre d'idée, une capsule vidéo écoutée sur Facebook, montrait une autre fillette, du même âge que la précédente, s'exprimant ainsi :

> *« Mon rêve, c'est de devenir comme ma mère ! C'est mon idole ! Je l'aime beaucoup, beaucoup, beaucoup, j'aime son travail, je veux continuer son entreprise ! Ma mère, je ne l'aime pas parce que c'est ma mère, je l'aime parce que j'aime ses actions, j'aime sa beauté, j'aime sa vérité et j'aime ses qualités, j'aime tout ce qu'elle fait dans sa vie, elle m'encourage à chaque pas que je fais depuis ma naissance… ».*

Ces paroles d'enfants qui commencent par un sourire candide se terminent dans les larmes, au point qu'il est impossible d'y être insensible. Avec une mère, cheffe d'entreprise, elle semble comprendre parfaitement, à son jeune âge, l'immense ingénierie de coordination que celle-ci doit réaliser entre son *management* professionnel au travail et son éducation à elle dans une famille monoparentale.

Un autre aspect de l'influence des papas apparait dans les propos suivants :

> *« Entre temps, mon papa m'a dit que l'Éducation Catholique est là, que je suis au service de l'Église et que pourquoi je ne tenterais pas ma chance ? Que c'est la même chose ! J'ai donc tenté le concours de l'Éducation Catholique et ça a marché ! (2021_46_E12_MENELAS).*

Ces propos ont été tenus par un professeur des écoles catholiques en recherche de travail après avoir été licencié d'un Centre de formation ecclésial. Les conseils de son papa pour intégrer l'Éducation Catholique l'amène à considérer le métier d'enseignant catholique comme une continuité de son implication dans l'Église. Il se trouve que ce professeur des écoles catholiques est un ancien séminariste et il découvrira progressivement que sa carrière dans l'Éducation Catholique revêt quasiment les contours de la vocation sacerdotale qu'il n'a pas pu embrasser. Il parle, en effet, de sa carrière professionnelle dans l'Éducation Catholique en ces termes :

> *« Moi, je dis que c'est une vocation »* (2021_46_E12_MENELAS).

Après les mamans et les papas, les professeurs des écoles catholiques semblent également avoir reçu le soutien d'autres proches parents tels que les oncles et les cousins ; soutien qui dévoile un aspect de la solidarité familiale dans la société burkinabè :

> *« Moi je suis orpheline de père, j'ai perdu mon papa quand j'avais 10 ans. Donc, je vivais avec la maman et c'est un oncle qui m'a aidé à payer la formation »* (2021_47_E13_LINE).

Ces propos donnent du poids au proverbe africain qui dit qu'il faut tout un village pour éduquer un enfant (FÖLMI, 2005).

La dynamique environnementale a permis de comprendre d'autres aspects de la carrière des professeurs des écoles catholiques. En effet, dans les difficultés liées à la prise de fonction au poste, à la faiblesse des salaires et à leur irrégularité, de

nombreuses familles ont été un soutien important pour certains professeurs des écoles catholiques. Sans ce soutien, beaucoup d'entre eux avouent qu'ils n'auraient pas été à la hauteur de leur travail quotidien :

> *« Des cousins m'ont épaulée surtout le premier mois. On est parti, on ne nous a rien donné pour l'installation ; il fallait prendre une maison, c'est la famille qui m'a soutenue »* (2021_44_E10_CHARLINE).

Même si les difficultés éprouvées par l'Éducation Catholique pour verser un salaire convenable aux professeurs des écoles catholiques ont généré de nombreuses incompréhensions au sein de leurs familles, celles-ci ont su accompagner leurs premiers pas au poste d'affectation :

> *« Pour nos familles, c'était compliqué ; c'était compliqué parce que dans l'esprit de tout un chacun tu as eu un travail, mais deux ans après, tu n'as pas quelque chose ! Mais comme mon papa était un peu collé à l'Église, en tout cas, lui, il a compris beaucoup de choses ; c'est lui surtout qui m'a soutenu »* (2021_45_E11_VIVIEN).

Lorsqu'en 2021 ces enquêtes de terrain étaient menées, l'Éducation Catholique en était à sa troisième Convention avec l'État Burkinabè dans l'objectif de régler définitivement l'épineux problème des bas salaires des professeurs des écoles catholiques. Cela a eu pour conséquence immédiate de limiter, voire de stopper l'hémorragie des désertions et pour ce qui concerne cette dynamique environnementale, certains ont reconnu qu'ils sont devenus des soutiens importants pour des membres de leurs familles :

> *« Dès que j'ai commencé l'enseignement, je suis devenue un soutien pour mes frères et sœurs »* (2021_47_E13_LINE).

LINE est justement cette enseignante, orpheline de père, qui révélait plus haut que sa formation a été prise en charge par son oncle. En prenant fonction dans l'Éducation Catholique, on comprend qu'elle se soit donnée pour devoir de soutenir ses frères et sœurs, et probablement en donnant la priorité à leur scolarisation.

II – Les éléments de professionnalité en jeu dans les voies de professionnalisation.

2.1 - Les pratiques de professionnalisation dans la logique de l'action

2.1.1 - Les improvisations dans l'action éducative des professeurs des écoles catholiques

Les professeurs des écoles catholiques développent des actions improvisées dans leur environnement de travail pour transformer des situations de vie et d'apprentissage de leurs élèves, et ces actions peuvent être comptabilisées comme des compétences incorporées. En rappel, la compétence est ici définie comme « la capacité, l'aptitude reconnue dans une matière, un domaine, en raison de connaissances possédées. Elle se décline en savoirs (connaissances), en savoir-faire (pratiques) et en savoir-être (comportements relationnels) ainsi qu'en des aptitudes. Elle est généralement acquise, mise en œuvre pour remplir les tâches qui sont attendues » (Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB), 2012).

2.1.1.1 – Les improvisations dans les activités civiques et morales

En classe, pour apprendre des leçons de vie à leurs élèves, les professeurs des écoles catholiques font de l'improvisation en s'appuyant sur leur expérience sociale, culturelle et éducative. Dans la mise en œuvre des activités d'éducation civique et morale qu'ils évoquent presque tous dans les entretiens recueillis, les professeurs des écoles catholiques improvisent en se servant d'un outil pédagogique, dénommé « Approche narrative des conflits moraux », qui développe « l'expression narrative de l'autorité d'auteur » (Tappan, Brown 1989, 1996).

Une enseignante raconte qu'un jour elle a improvisé un jeu dramatique dans lequel elle voulait partir des représentations de ses élèves (Perrenoud, 2008) pour

développer leur réflexion sur la valeur « hygiène physique ». Au cours de la séance, elle demande aux élèves :

> *« Comment on fait lorsqu'un élève vient en classe et qu'il n'est pas propre ? Pouvez-vous imaginer que si tu es sale, et que tu es un garçon, les filles vont te laver ? Ou si tu es une fille et que tu es sale, les garçons vont te laver ? » (2021_49_E15_Blandine).*

L'enseignante rapporte que ce jeu dramatique improvisé qui prend une bonne partie de la séance du module enseigné provoque une onde de choc lorsqu'elle observe la réaction des garçons et des filles. Pour les uns et les autres, ce serait dramatique d'imaginer un seul instant de devoir se dévêtir devant les autres pour se faire laver. Autrement dit, les élèves incorporent par ce jeu improvisé les différentes précautions à prendre dans la gestion de l'intimité corporelle comme le précise l'enseignante :

> *« C'est une manière de les amener à respecter l'hygiène corporelle (...). Si tu dis à une fille que c'est un garçon qui va la laver, tu vas voir, chaque jour elle sera propre » (2021_49_E15_Blandine).*

En matière d'hygiène du corps et de pudeur, la culture burkinabè est fortement regardante sur la question de l'espace intime d'un homme ou d'une femme et si l'espace douche est le lieu où l'on assainit son corps, il est aussi un lieu potentiellement dangereux car s'y versent les humeurs du corps (salive, sueur, urine, etc.) (Bonnet ; Jaffré, 2003) et cela, l'enseignante le sait parce qu'elle l'a intégré à partir de sa propre éducation et de sa propre culture. Imaginer une douche à l'école pour les élèves sales est donc un véritable jeu dramatique improvisé par lequel elle accompagne ses élèves dans la conduite d'une prise de conscience et d'un changement vis-à-vis de l'hygiène corporelle. Perrenoud (2008) dirait qu'elle a trouvé « un point d'entrée dans leur système cognitif, une façon de les déstabiliser juste assez pour les amener à rétablir l'équilibre en incorporant des éléments nouveaux aux représentations existantes, au besoin en les réorganisant » (p.31).

Cette activité mobilise une compétence didactique dans le corpus des tâches liées à la sensibilisation des élèves sur les risques sanitaires qui se réfèrent :

– aux savoirs experts sur la connaissance des règles d'hygiène, de sécurité et de protection de l'environnement ;

– aux savoir-faire correspondant à la conduite d'une leçon à partir de l'imagination ou des conceptions des élèves ;
– aux savoir-être reflétant l'éducation culturelle et l'engagement du professeur des écoles catholiques dans une démarche individuelle de développement professionnel (MENAPLN, 2019).

Un autre professeur des écoles catholiques raconte également une improvisation dans la transformation d'un de ses élèves, à la suite d'un vol d'argent commis au domicile de ses parents. Face à la fureur de sa maman qui *« l'a poursuivi jusqu'à l'école »* (2021_52_E18 PHILEMON) pour l'en accuser et lui réclamer l'argent volé, cet enseignant s'implique aussitôt et improvise un jeu dramatique dans lequel il suscite la confiance de l'élève. Il sort de sa poche l'équivalent de la somme volée et, en la tendant à l'élève, il dit :

> *« Il est temps de me dire pourquoi tu as pris l'argent, (…) moi, ça ne me plait pas ; voilà deux milles (2000) francs CFA, moi je vais les rembourser et on va te laisser en paix, tu es d'accord ? » (Id.).*

À cette question, l'enseignant dit que l'élève a répondu par l'affirmative. Mais l'enseignant ne s'arrête pas là. Il joue le jeu jusqu'au bout en poursuivant :

> *« Mais si moi je donne les deux mille francs et pourtant si ce n'est pas toi qui as pris l'argent, ce ne sera pas la peine ; moi je préfère te les donner pour que tu les « dépenses » (Id.). L'enseignant affirme que dès qu'il a initié cette action d'improvisation, l'élève a tout de suite avoué son forfait : « Il m'a dit que c'est lui qui a pris l'argent ! » (Id.). L'enseignant franchit ainsi une première étape ; celle de mettre l'élève face à l'acte de vol dont il est coupable, mais qu'il n'a pas la force d'avouer devant sa maman et devant la directrice d'école, toutes deux prêtes à en découdre avec lui. L'épilogue de ce jeu dramatique improvisé en a révélé toute la trame puisque l'enseignant revient à la charge pour reposer à l'élève la question de départ : « Tu as oublié de me dire pourquoi tu as pris l'argent ? » (Id.). Et là, l'élève, en confiance, s'ouvre entièrement à son enseignant pour lui expliquer qu'après avoir emprunté le téléphone portable d'un ami pour écouter de la musique, il a eu la malchance d'en briser l'écran lorsque celui-ci a glissé de ses mains et est tombé. Le propriétaire du téléphone portable a exigé la somme de deux mille (2.000) francs CFA pour faire réparer cet écran ; c'est donc dans la crainte d'être battu et en désespoir de cause qu'il*

> *a pris de l'argent dans le salon de ses parents pour payer la réparation. En entendant cette version des faits, l'enseignant a fait venir effectivement le propriétaire du téléphone portable à l'école et celui-ci a « expliqué exactement ce que le petit a dit ! » (Id). C'est aussi à ce moment que le jeu dramatique improvisé devient un fait réel puisque l'enseignant ressort de sa poche les deux mille (2.000) francs qu'il donne au propriétaire du téléphone portable pour rembourser la réparation (Id.).*

Dans ce cas de vol, l'enseignant s'implique pour mobiliser la confiance de l'élève et pour payer de sa poche, et il se peut qu'il ait clos la séquence par un acte éducatif en demandant non seulement à l'élève de dire toute la vérité à sa maman mais de lui rendre aussi l'argent volé, puisqu'il affirme que le soupçon de vol mettait également en cause le frère aîné de celui-ci.

Sur une série d'actions improvisées, liées à la gestion des conflits de toutes sortes, les professeurs des écoles catholiques reconnaissent qu'il s'agit d'une vigilance de tout instant et qu'il est important de s'y impliquer pour apprendre aux élèves des leçons de vie :

> *« Quand les élèves se disputent, c'est mieux de les séparer sans demander ce qui se passe, mais c'est toujours mieux de se rassurer. (…) On peut te dire que ce Bic, c'est pour moi, c'est pour lui (…) donc, c'est un peu compliqué. Vous prenez le Bic pour le donner au plus fort et, au plus faible, vous trouvez un autre Bic. Là, le plus fort sait qu'il a raison une fois qu'on lui a donné le Bic, (…) et le plus faible se sent consolé parce que le Bic qu'on lui a donné est neuf » (2021_52_E18 PHILEMON).*

Dans le référentiel des compétences de tout professeur des écoles du Burkina Faso, ces situations de conflits liés à des cas de vols sont à considérer comme des activités de gestion de la santé et de la sécurité des élèves et des biens qu'ils possèdent ou dont ils se servent.

Cette situation de vol pousse le professeur des écoles catholiques à mobiliser des savoirs liés aux notions de protection et de secourisme, un savoir-faire en matière de protection et de secourisme et un savoir-être qui va dans le sens de sa responsabilité vis-à-vis de ses élèves, de son amour pour eux et de son sens du service public (MENAPLN, 2019).

Pour certains professeurs des écoles catholiques, les actions d'improvisation dans la transformation du réel se réalisent dans l'univers culturel burkinabè à travers les contes :

> *« Pour apprendre des leçons de vie aux élèves, j'aime beaucoup improviser avec les contes ; un jour j'ai raconté : 'il y a deux hommes qui voulaient se marier ; un était très riche, mais il était très, très rigoureux, prêt à frapper, et l'autre était pauvre mais très respectueux ; j'ai demandé : si tu es femme, est-ce que tu vas accepter celui qui frappe, qui a de l'argent, qui te dérange, qui te bat tous les jours ou celui qui est pauvre, qui t'aime, qui te donne tout, qui te respecte et qui t'aime ? J'ai fait une comparaison dans ma classe, la majorité des élèves se trouvait sur le second ; le pauvre qui aime » (2021_35_E2_ CALLOGIA).*

Ces propos ne renvoient-ils pas à une éducation aux valeurs citoyennes et sociétales des élèves ? Le recours à un conte durant l'activité apparait non seulement comme une compétence incorporée du professeur des écoles catholiques, mais aussi comme une méthode par laquelle un objectif pédagogique peut être atteint.

2.1.1.2 - Les improvisations dans le climat de travail en classe

Très largement, les professeurs des écoles ont signifié qu'ils improvisent des « contes », des « chants », des « sketchs comiques », des « symboliques de couleur », des « blagues », de « petites histoires » ou en tout cas de « l'humour », avant, pendant ou après l'activité pour détendre et mobiliser les élèves ou pour leur faire mieux comprendre une leçon :

> *« Je raconte un conte et après cette détente, on entre dans les choses sérieuses » (2021_39_E5_PAMPHILE).*

Ou encore :

> *« Il y a des moments où j'ouvre une parenthèse pour les mettre un peu dans le bain, pour revenir, parce que quand on commence l'activité, si on veut leur donner le savoir sans amener souvent quelques blagues, là, l'enfant est vite perdu. Il faut souvent ouvrir une petite parenthèse, pour que ça ne soit pas lourd pour lui ; donc, voilà j'essaie de faire la part des choses ! » (2021_57_E23_RONAN).*

Ou enfin :

> *« Quand il y a une leçon qu'on dispense, entre temps si tu sens que c'est vraiment mou, donc, il faut improviser une petite histoire et chacun va rire aux éclats et on continue » (2021_46_E12_MENELAS).*

Cette manière de faire des professeurs des écoles n'est-elle pas révélatrice de savoirs experts sur la psychologie de l'apprentissage, de savoir-faire dans l'analyse des représentations des élèves, de maîtrise de la progression des apprentissages et enfin de savoir-être lié aux qualités humaines ? Ne s'agit-il pas d'une démarche individuelle de développement professionnel ?

> *« Savoir faire rire les enfants, je peux dire que ça, déjà, c'est une motivation » (2021_35_E2_ CALLOGIA).*

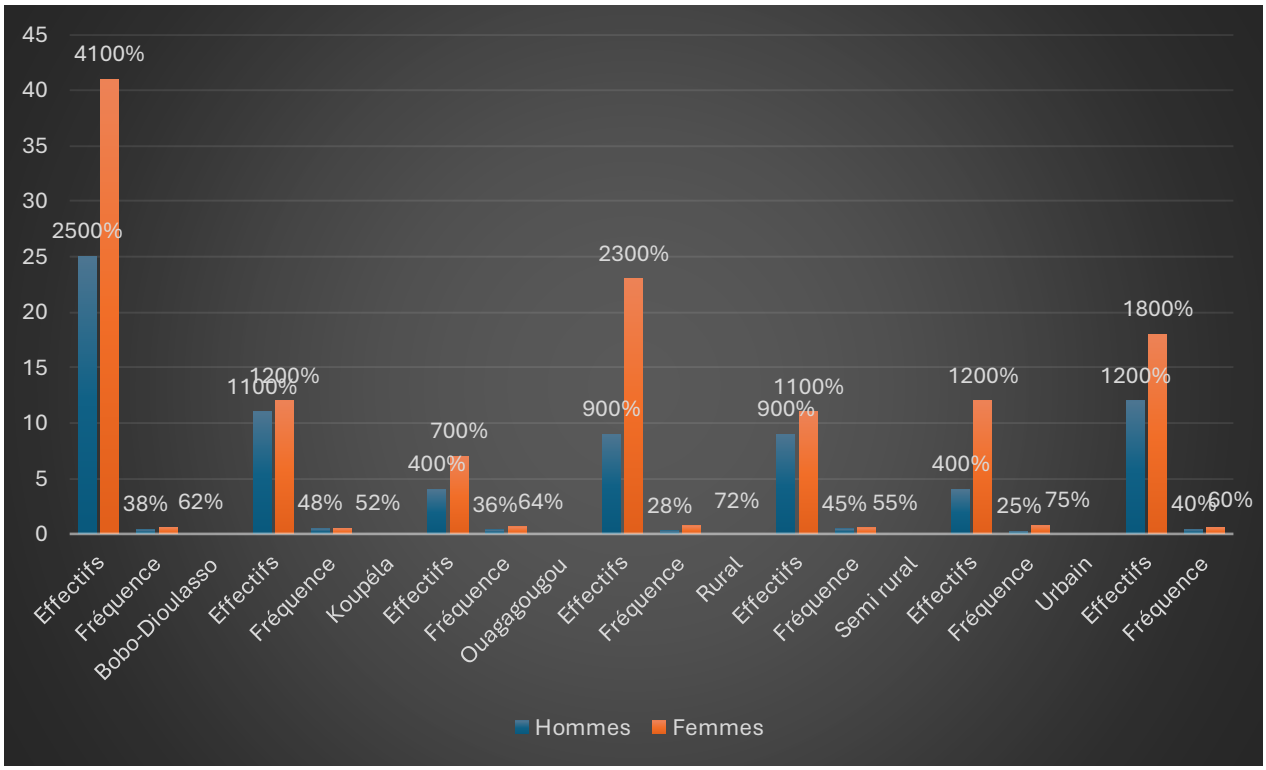
2.1.2 – Les ajustements au cours de l'activité

Les professeurs des écoles catholiques ont décrit des situations d'apprentissage dans lesquelles ils ont dû recourir à des ajustements ou des à adaptations. Dans la voie de professionnalisation intitulée « logique de l'action », les ajustements, tout comme les adaptations, sont consécutifs aussi bien au caractère de nouveauté de l'activité qu'au profil de l'apprenant (Wittorski, 2007, p.114)). L'enseignant expérimente dans ce cas une manière de faire face à ces situations comme le précise Tardif et Lessard (1999) : « Les enseignants n'appliquent jamais entièrement et parfaitement les programmes, ils les adaptent et les transforment en fonction des situations concrètes du travail quotidien » (p.269).

Dans les entretiens recueillis tout comme dans le questionnaire rempli, les professeurs des écoles catholiques décrivent cela par les expressions : « développer des initiatives », « réadapter » (entretiens) ou cochent la case « Adaptation des activités d'enseignement aux élèves (AAEE) » (2021_Quest_E1). Sur le corpus de cent vingt-deux (122) professeurs des écoles enquêtés, soixante-six (66) évoquent, à travers des exemples concrets, cette nécessité d'adaptation et de réajustement dans le déroulement des activités de classe, soit 54 % du groupe.

La figure 26, réalisée à partir du tableau 56 en annexe, donne quelques caractéristiques de ce groupe au sujet des adaptations et des réajustements dans l'exécution des activités :

Figure 27 : Adaptation et réajustements des activités par Province et par poste



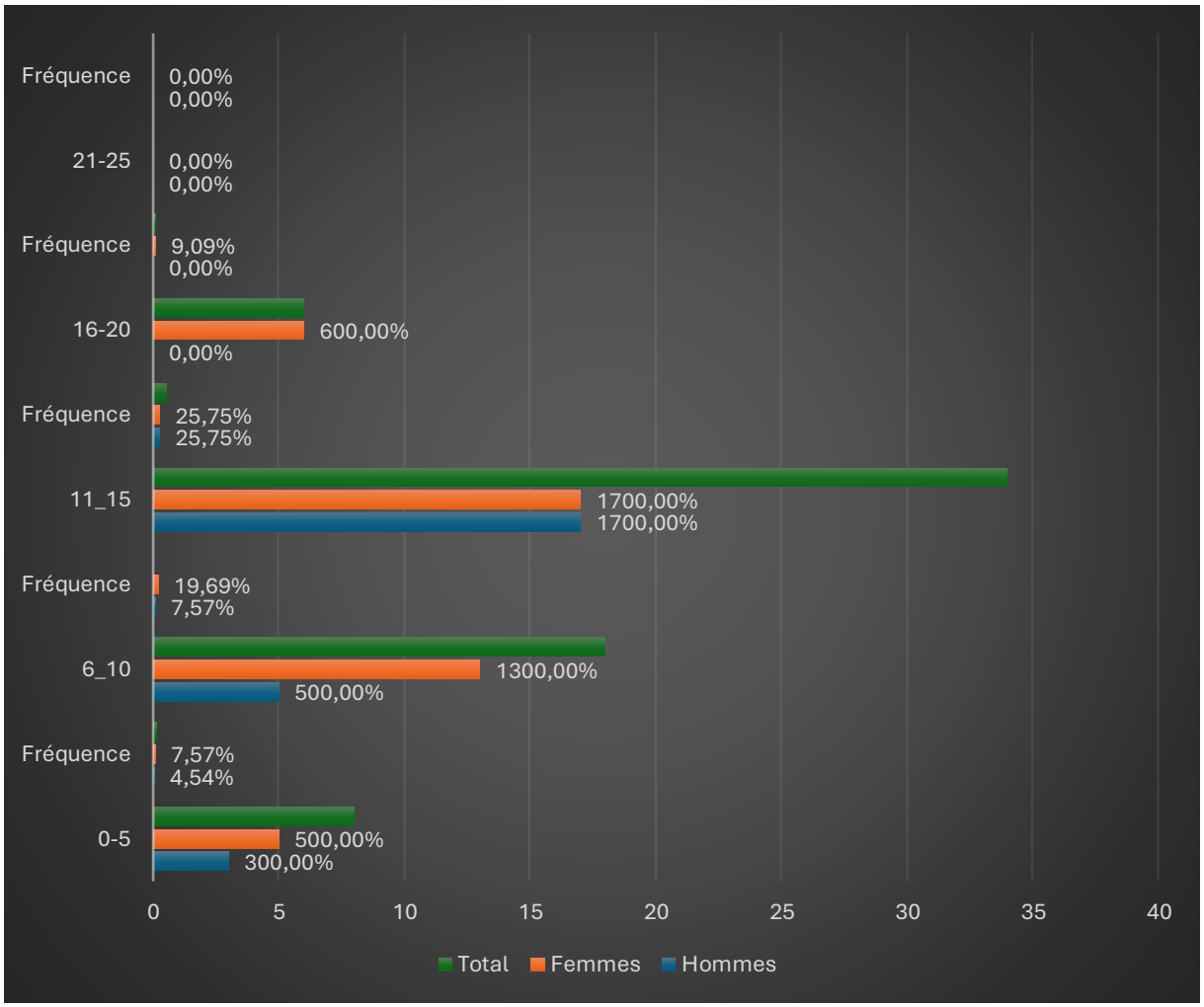
Sources : construit par l'auteur à partir du tableau 56 des données de l'enquête en annexe

Dans cette figure 27, la répartition concernant les professeurs des écoles catholiques qui adaptent et réajustent leurs pratiques dans l'exécution des activités en classe est de 62 % pour les femmes et de 38 % pour les hommes. Cette tendance se maintient au niveau du genre dans la répartition par Province Ecclésiastique. Elle est en effet, en faveur des femmes dans les trois Provinces Ecclésiastiques et le plus fort taux est pour la Province Ecclésiastique de Ouagadougou avec 72 % contre 28 % pour les hommes, suivi de celle de Koupéla avec 64 % contre 36 % pour les hommes et enfin celle de Bobo-Dioulasso avec 52 % contre 48 % pour les hommes.

Concernant le même groupe de professeurs des écoles catholiques et dans le même tableau, la répartition par poste d'affectation montre que ceux qui adaptent et réajustent leurs pratiques d'enseignement sont les plus nombreux en zone semi-rurale et sont, encore là, des femmes avec 75 % contre 25 % d'hommes. Ce pourcentage descend à 60 % pour les femmes en milieu urbain contre 30 % d'hommes et diminue

encore plus en milieu rural pour être à 55 % pour les femmes contre 45 % pour les hommes :

Figure 28 : Adaptation et réajustements selon l'ancienneté



Sources : construit par l'auteur à partir du tableau 57 des données de l'enquête en annexe

Dans cette figure sur la répartition par ancienneté, en matière d'adaptations et de réajustements des activités scolaires en classe, l'attention est attirée par le taux le plus important (51,50 %) regroupant les professeurs des écoles catholiques dont l'ancienneté se situe entre 11-15 ans, avec une égalité parfaite entre les femmes et les hommes de 25,75 % pour chaque genre. Ce taux est suivi de près par celui des 6-10 ans d'ancienneté, soit 27,26 % avec, cette fois-ci une prééminence des femmes sur les hommes, soit 19,69 % pour les premières contre 7,57 % pour les seconds. Les professeurs des écoles catholiques dont l'ancienneté se situe entre 6-15 ans cumulent

à eux seuls 78,76 % de la fréquence de ces deux modalités. Les 0-5 ans et les 16-20 ans sont respectivement à 12,11 % et 9,09 %.

Concrètement sur le terrain, les professeurs des écoles catholiques évoquent les réajustements et les adaptations lorsqu'ils se retrouvent face à des contraintes situationnelles et expériencielles. C'est ce que rapporte les propos suivants :

> *« Bien souvent, vous préparez quelque chose et lorsque vous arrivez (en classe), c'est le contraire qui se présente. Donc, vous êtes obligés de réadapter ou encore de reformuler, de trouver des astuces que vous avez, pour les adapter à la situation » (2021_45_E11_VIVIEN).*

Cependant, il est pertinent de noter que ce n'est pas seulement la nouveauté de l'activité qui oblige le professeur des écoles à adapter sa manière de faire. La différence entre les élèves qui changent chaque année (Tardif ; Lessard, 1999) et n'ont pas les mêmes aptitudes, amène le professeur des écoles catholiques à développer des compétences pour s'adapter à leurs capacités de compréhension :

> *« Les élèves ne sont pas les mêmes ; il faut s'adapter à eux, adapter chaque intervention à tes élèves »* CALLOGIA

Le même constat est repris dans les propos suivants :

> *« Quand je suis venue, j'ai voulu aller un peu vite. Pour moi au CM1, les enfants ont quand même un petit bagage ! Mais j'ai été obligée de rétrograder le plus tôt possible parce que ce n'était pas simple, vu qu'ils ont eu plusieurs enseignants, il y a beaucoup de notions qu'ils n'ont pas maitrisées (2021_60_E221_ NYMPHA).*

Il apparait enfin dans certains propos de professeurs des écoles catholiques que les questions d'adaptation et de réajustement dont ils doivent faire preuve dans l'exécution des activités sont consécutives aux changements des programmes officiels de l'Éducation Nationale. Les propos suivants sont, certes, ceux d'une professeure des écoles catholiques qui s'est auto-formée, mais ils révèlent la nécessité pour la totalité des professeurs des écoles du Burkina Faso d'adapter en permanence leurs façons de faire :

> *« Vu que je n'ai pas fait une école professionnelle, la méthodologie au départ n'a pas été simple pour pourvoir suivre, voilà ! On tâtonnait avec la méthode traditionnelle au début, et comme le Burkina aussi (..), presque tous les ans (…)*

> *il faut changer de méthode, donc, on est obligé chaque fois d'adapter la manière d'enseigner (2021_60_E221_ NYMPHA).*

Dans le quotidien des enseignants, cette capacité d'adaptation génère des routines :

> *« Quand je viens, je les envoie au tableau : allez-y corriger ! On efface, allez-y corriger, on va voir ! A travers ça, d'autres s'en sortent, d'autres ne s'en sortent pas, mais en tout cas on nous a habitués à faire avec ; donc c'est le travail qu'on essaie de mettre en place » (2021_56_E22_ SANDRA).*

Depuis les années 2000, le Burkina Faso a été soumis à différents Plans décennaux de développement de l'éducation de base (PDDEB) dont les objectifs étaient d'assurer le développement de l'enseignement de base en faveur des apprenants de l'âge de 3 à 16 ans et d'accroître les performances des adultes en matière d'alphabétisation. D'autres programmes tels que le Plan Sectoriels de l'Education et de la Formation (PSEF, 2017-2030) ont été également développés et ont requis de la part de la totalité des professeurs des écoles du Burkina Faso des ajustements et des adaptations dans leurs pratiques de classe. Pour rendre compte de cette réalité, Tardif et Lessard (1999) font appel à l'univers musical en disant que « les programmes sont un peu comme un canevas musical avec lequel il est nécessaire de composer pour jouer et improviser sa propre musique » (p.270).

Une autre forme d'adaptation se traduit dans la capacité du professeur des écoles à passer par des expériences concrètes dans l'environnement de travail, pour mieux faire comprendre une activité pédagogique en cours d'exécution :

> *« Je peux leur faire mesurer le périmètre du jardin (…), le grillage de la clôture pour qu'ils voient la différence » (2021_35_E2_CALLOGIA).*

L'objectif de cette adaptation est bien connu par le professeur des écoles catholiques :

> *« Par l'exercice concret, on peut aussi amener facilement les élèves à comprendre une leçon » (Ibid.).*

2.2 – Les dispositifs et les pratiques de professionnalisation dans la logique de la réflexion et de l'action

2.2.1 – Le recours aux savoirs théoriques de formation initiale pour construire des compétences intellectualisées en classe

Les savoirs théoriques acquis au cours de la formation initiale font partie des éléments constitutifs d'une compétence et tout en les combinant aux savoir-faire et aux savoir-être chaque professeur des écoles catholiques a de quoi mener ses activités en classe. Dans les statistiques du groupe enquêté, exposées au chapitre VI (II.2.6), 93,45 % des professeurs des écoles catholiques de l'Éducation Catholique du Burkina Faso disent avoir reçu leur formation initiale soit à l'IFPEC, soit dans une École Privée, soit dans une École Publique de formation des maîtres (ENEP), contre 6,5 % qui se sont auto-formés. Les dispositifs mis en place par l'Éducation Catholique à travers la construction d'une Institution de formation initiale (IFPEC) pour former l'ensemble de ses enseignants, témoignent de sa volonté d'en faire un lieu d'acquisition de savoirs théoriques de haut niveau qu'on peut considérer comme la pierre angulaire de la trilogie « savoirs/savoir-faire/savoir-être ».

En rappel, les différents modules de la formation initiale à l'IFPEC, se déclinent en huit (08) points clés qui sont :

– Les prérequis ;

– Les objectifs généraux ;

– Les objectifs spécifiques ;

– Les stratégies pédagogiques et les méthodes d'enseignement ;

– Le matériel pédagogique ;

– Le contenu ;

– Les ressources bibliographiques ;

– Les méthodes d'évaluation.

Pour les modules transversaux comme pour les modules didactiques, les professeurs des écoles catholiques enquêtés tracent une dynamique de travail en classe dans laquelle un lien semble pouvoir être établi entre savoirs théoriques acquis en formation initiale ou continue et « compétences intellectualisées ». Les « compétences intellectualisées » sont à comprendre ici dans le sens de savoir-faire capitalisés dans des situations où ils font l'objet d'un accompagnement réflexif et d'une prise de conscience plus forte par l'enseignant qui en est l'auteur (Wittorski, 2007, p.116). Face à des situations inédites dans la progression des élèves dans certaines matières, certains professeurs des écoles catholiques mettent en place des stratégies de recherche de savoirs théoriques pour être à la hauteur des difficultés diagnostiquées dans leurs classes comme le précisent ces propos :

> *« Nous sommes en train d'aller doucement, doucement, surtout en mathématiques, actuellement nous avons beaucoup de difficultés, en mathématiques ; le raisonnement d'un problème pose problème ! Avec la Directrice, on est en train de voir comment les aider à résoudre les problèmes ! Elle nous a fait suivre une formation en résolution de problèmes. J'essaie en tout cas d'appliquer pour voir ce que ça va donner comme résultat ! (2021_60_E27_NYMPHA).*

Ces propos clarifient la situation inédite face à laquelle se trouve cette professeure des écoles catholiques : ses élèves éprouvent des difficultés dans le raisonnement mathématique. Cette situation la contraint non seulement à revoir son rythme de progression : « aller doucement, doucement », mais surtout à demander conseil auprès de sa directrice. La formation en résolution de problèmes, proposées par celle-ci, constitue le pôle de « l'aller-retour » (Wittorski, 2007) entre l'acquisition de nouvelles connaissances et la mise en pratique concrète de celles-ci dans sa classe. Lorsque l'enseignante dit qu'elle « essaie en tout cas d'appliquer pour voir ce que ça va donner comme résultat », n'est-elle pas en train de construire un processus d'action « intellectualisée » ou « mentalisée » (Wittorski, 2007) ? L'accompagnement réflexif et la prise de conscience plus forte évoqués plus haut semblent fortement en jeu ici. Elle se fait aider face à ce problème diagnostiqué, mais, dans le concret, elle est à l'initiative de tous les savoir-faire qu'elle met en place pour faire face à cette situation inédite. Et dans ce cas, qui mieux qu'elle saura expliciter et partager ces compétences qu'elle construit au jour le jour avec d'autres

collègues qui pourraient être confrontés à la même situation ? Ne sommes-nous pas ici dans la voie de professionnalisation que Wittorski (2007) appelle « logique de la réflexion et de l'action » ? On constate, en effet, que dans cette situation cette professeure des écoles catholiques apprend, et par l'application concrète de ce qu'elle a appris, elle construit ce que Wittorski (2007) appelle des « compétences intellectualisées ».

Le même type de difficulté est relaté par cette autre enseignante dans l'exécution de ses leçons d'éveil où elle semble avoir été confrontée à une situation tellement inédite qu'elle s'est retrouvée à déployer une stratégie exceptionnelle :

> *« J'ai vu vraiment que mes élèves avaient un problème sérieux. Ils ne retiennent pas ! Quand je leur dis : ça là, on va écrire ; puis je donne les devoirs et si je finis un devoir, on corrige ! Je fais par exemple reprendre le même devoir 5 fois, 6 fois, mais ils n'arrivaient pas à mémoriser, à retenir quelque chose ! Et ça, vraiment, ça me faisait souffrir. Quel que soit ce que tu fais, après une évaluation c'est comme si tu n'as rien fait ! Ça m'a vraiment découragée. Je ne sais pas, mais sincèrement ça m'a touchée, j'étais…, je suis allée même jusqu'à verser des larmes cette année ! C'est comme si je ne travaillais même pas. Mais j'ai essayé vraiment de voir ce que je pouvais faire ! J'ai eu même à échanger avec certains collègues ! Ils m'ont dit que vu le problème de ma classe, il faut mettre l'accent sur les leçons d'éveil. Les leçons d'éveil, c'est Histoire, Géographie, Sciences, Récitation. Donc, c'est ce que j'ai fait ! Je regroupe, par exemple, cinq chants, cinq récitations, puis je choisis un chant et une récitation par semaine. Des chants et des récitations qu'on n'a pas pris depuis des siècles »* (2021_41_E7_PHOIBIA).

Ces propos expriment la profonde détresse de cette professeure des écoles catholiques qui constate l'échec de sa stratégie habituelle pour stimuler la mémorisation des leçons par ses élèves. C'est la première fois qu'elle semble être confrontée à cette situation inédite qui la fragilise psychologiquement puisque le sentiment d'échec lui fait « verser des larmes ». L'ouverture à ses collègues de travail pour prendre conseil laisse entrevoir de nouvelles perspectives, puisqu'elle est orientée par ceux-ci vers les savoirs théoriques acquis en formation initiale, en matière d'éveil. L'aller-retour se fera donc entre ce qu'elle a appris en formation, les processus d'action qu'elle va mettre en place (compétences intellectualisées) et ce

qu'elle pourrait en dire à d'autres collègues qui seraient confrontés à une situation similaire dans leurs classes.

Dans l'exécution des tâches quotidiennes, certains professeurs des écoles catholiques ont également fait comprendre que dans la confrontation à des situations inédites de travail, ils ont pris des initiatives en lien avec leurs connaissances théoriques des techniques d'animation de groupe, de la psychologie de l'apprentissage et de la psychologie de l'enfant d'âge scolaire. Ces initiatives et ces innovations révèlent leurs savoir-faire en matière d'organisation et de gestion de la classe et concerne la mise en place de groupes de travail non seulement pour favoriser l'intégration pédagogique d'élèves en difficulté d'apprentissage, mais aussi pour compenser leurs propres difficultés à exécuter certaines actions :

> *« Il y a des groupes de travaux. Il y a des élèves qui ont peur de demander au maître, mais en groupe, là, ils ont la parole facile. Ils peuvent demander entre camarades, et chacun a sa manière d'expliquer. Entre eux, ils se comprennent » (2021_46_E12_MENELAS) ;*

Ou encore :

> *« Ils sont organisés en groupe ! Il y a un chef de groupe ; c'est lui qui dirige ! C'est à eux de choisir un secrétaire ; chacun parle, chacun donne ses idées » (2021_44_E10_CHARLINE).*

Ces propos ciblent particulièrement les situations dans lesquelles la construction de « compétences intellectualisées » par les professeurs des écoles catholiques est consécutive à l'échec vis-à-vis de certains élèves auxquels ils n'arrivent pas à faire comprendre les apprentissages. De ce fait, la capacité à organiser des groupes de travail dans lesquels les élèves deviennent eux-mêmes des intermédiaires pour faire comprendre et faire progresser leurs pairs, constitue une base de construction de « compétences intellectualisées » qui peuvent être aisément communiquées aux autres collègues.

La capacité à impulser un rythme de travail dans les apprentissages, à travers la méthodologie de l'organisation et de la gestion de groupes de travail, a été mise en avant par ce professeur des écoles catholiques qui, pour le coup, ne comptait plus ses heures supplémentaires :

> *« Au niveau par exemple des travaux de groupe ou bien au niveau du tutorat qu'on applique, je sais qu'au CP1 quand moi j'ai commencé, pour les travaux de groupe-là, le chef de groupe c'est quelqu'un qui sait lire, qui est mieux par rapport aux autres mais à mon niveau, quand j'ai divisé la classe, puisqu'ils étaient 25, j'ai constitué cinq groupes. Dans les cinq groupes, je vois qu'il y a trois seulement qui brillaient. C'était un peu compliqué, et donc, qu'est-ce que j'ai fait ? A 14h, il y a deux qui étaient moyens, je les ai rentrés, j'ai travaillé avec eux, petit à petit, et même les samedis, ils venaient à l'école ! Les parents sont venus me demander combien cela coûterait par mois que les enfants viennent le samedi ? J'ai dit non, ce n'est pas de l'argent, quand ils vont pouvoir lire et écrire, ils vont aider les autres. Et c'est comme ça j'ai fait ! A un moment donné, j'ai vu en tout cas qu'ils excellaient beaucoup, donc, je les ai nommés chef de groupe pour aider les autres et ça les a encouragés beaucoup, le fait d'être chef, voilà, ils voient ça comme un honneur et, donc c'est comme ça que j'ai géré ça »* (2021_52_E18_PHILEMON).

Ces propos nous font percevoir une sorte de dynamique des principes et des techniques de remédiation dans laquelle ce professeur des écoles catholiques construit des « compétences intellectualisées » en mettant en place un chronogramme du déroulement des activités, une formation des élèves-formateurs, une valorisation de ces élèves-formateurs devant leurs pairs et tout cela pour que tous les enfants soient pris en compte dans les activités d'apprentissage qui se déroulent en classe comme le précisent Tardif et Lessard (1999) à propos de la dynamique de gestion des groupes de travail : « Le but premier n'est pas d'animer un groupe mais bien l'apprentissage » (p.196).

Un autre exemple dans « la logique de la réflexion et de l'action » concerne l'alternance entre le travail de groupe et les exercices individuels pour faire face à des situations inédites auxquelles l'enseignant peut être confronté et qui l'amènent à partir de ses connaissances théoriques à construire des « compétences intellectualisées ». Les propos suivants en donnent quelques détails :

> *« Par exemple le français ! bon, si on fait une leçon de grammaire, l'enfant doit être capable de… Il y a toujours un objectif selon la leçon à poursuivre et au bout de la séance, bon, avec l'évaluation, on essaie de voir par rapport au nombre des élèves dans la classe (…), quels sont les élèves qui ont réussi, ceux qui n'ont pas réussi ! Pour ceux qui n'ont pas réussi, il faut leur donner encore*

> *un autre exercice à faire à la maison, puis à corriger pour leur permettre au moins de mieux comprendre ! Il en va de même pour les exercices de calcul, voilà ! Donc quand on fait la séance, l'objectif est ciblé et à la fin il y a l'évaluation ! Cela permet de savoir si les enfants ont compris la leçon ou pas. Mais s'il arrive qu'il y a vraiment deux personnes parmi 40, le maitre comprend qu'il faut les prendre à part pour la leçon, ou en tout cas, donner plus de temps pour les exercices d'application pour permettre à tous les enfants d'assimiler la leçon »* (2021_53_E19_REGINA).

Ces propos établissent subtilement « l'aller-retour » entre ce que les savoirs théoriques stipulent et les différentes tentatives que ce professeur des écoles catholiques met en place pour agir de sorte qu'aucun élève ne soit à la traîne vis-à-vis du groupe. Comme stratégie pédagogique, les exercices individuels à la maison sont particulièrement expérimentés par les professeurs des écoles catholiques, même si l'environnement de nombreux élèves peut constituer un handicap majeur pour leur exécution.

L'environnement de résidence des élèves au Burkina Faso est tributaire de la typologie des familles et des situations de logement dans lesquelles celles-ci se trouvent. Les élèves peuvent être logés avec leurs deux parents, avec l'un des parents, avec un proche parent, avec un tuteur ou en colocation, et cela peut se faire aussi bien en milieu rural, semi-rural qu'en ville. Pour beaucoup, cet environnement de travail peut générer des avantages (aide aux devoirs, éclairage électrique, confort matériel) ou constituer un frein (inconfort matériel, analphabétisme des parents, manque de lumière) à la poursuite du travail scolaire à la maison. Dans certaines familles, les élèves sont invités et parfois forcés à participer aux tâches ménagères jusqu'à des heures tardives de la nuit. Néanmoins, certains professeurs des écoles catholiques semblent avoir réussi à imprimer une constance dans les exercices individuels de maison au point que les processus d'action sont mutuellement partagés entre enseignant et apprenants comme le révèlent ces propos :

> *« Pour former la mémoire, l'après-midi les enfants sont en groupe ! Chaque après-midi, chaque élève récite la leçon du jour avec son chef de groupe avant de mettre pied en classe. Ensuite, on se donne rendez-vous ; je les laisse encore jusqu'au lendemain matin. Tu rentres à la maison, tu n'as rien d'autre à faire si ce n'est pas apprendre, parce qu'on ne saute pas de leçon ! Tu finis la*

> *précédente avant d'entamer la leçon suivante, et voilà pourquoi il y a des expressions ici ; « mon crédit de leçons », et ça se sent sur les notes ! »* (2021_54_E20_LANDRO).

La finale de ces propos n'est-elle pas un bel exemple de construction de « compétences intellectualisées ? » Le processus d'action construit par ce professeur des écoles catholique a généré une expression sous forme de marque déposée dans sa classe : « mon crédit de leçons » Il a réussi à instituer un langage de gestion bancaire par lequel ses élèves comprennent que d'une manière ou d'une autre ils doivent s'acquitter des devoirs de maison qui leur ont été donnés et que sans cet acquittement préalable aucun autre « prêt » de leçon n'est possible : « On ne saute pas de leçon ! Tu finis la précédente avant d'entamer la leçon suivante ».

La construction de ces processus d'action se fait dans une combinaison avec les savoir-être dont on peut trouver des exemples du côté de la conscience professionnelle et de certaines qualités humaines que certains professeurs des écoles catholiques mettent en avant dans leur environnement de travail. En effet, à la question de savoir quels sont les principes d'action mis en avant dans l'exécution d'une activité en classe, l'enseignant LANDRO répond ceci :

> *« L'organisation, la rigueur puis la ponctualité ! Il est rare qu'un enseignant de cette école arrive avant moi ; parfois la Directrice, voilà ! Les cours commencent à 7h30, mais si je suis bien portant, à 6h50, je suis à l'école, voilà ! Donc, quand c'est comme ça, les autres ont toujours l'impression que mes élèves viennent à l'heure ! Ils viennent à l'heure parce qu'ils me trouvent tous les jours en classe ! L'enfant peut venir à 7h05 et dès qu'il me voit, il pense qu'il est en retard ; pourtant il n'est pas en retard ! Le lendemain, il cherche à venir plus tôt que ça* » (2021_54_E20_LANDRO).

Un professeur des écoles catholiques organisé, rigoureux et ponctuel ne révèle-t-il pas qu'il a des qualités humaines et qu'il a une conscience professionnelle qui le guide dans sa carrière ?

2.2.2 – Le recours aux collègues pour construire des compétences intellectualisées en classe

Les situations inédites auxquelles les professeurs des écoles catholiques font face les poussent dans un premier temps à recourir aux savoirs théoriques de formation initiale. Ils réussissent bien souvent à construire des processus d'action par lesquels ils acquièrent des « compétences intellectualisées » qu'ils peuvent expliciter et communiquer à leurs collègues qui se retrouvent dans les mêmes types de difficultés pédagogiques. Le diagnostic de certaines difficultés pédagogiques est le plus souvent clairement établi :

> *« Plusieurs fois, j'ai eu des enfants qui ont des problèmes du point de vue cognitif où les apprentissages sont difficiles à faire passer » (2021_51_E17_BAPTISTE).*

Ce diagnostic amène certains professeurs des écoles catholiques à recourir à leurs collègues de l'équipe éducative comme le précisent ces propos :

> *« Par exemple, si moi dans ma classe, j'ai une difficulté, j'attrape le maître que je vois en premier : j'ai ça et ça, vient m'aider ! Ou bien la veille même, je dis : Ah, j'ai tel problème ; est-ce que vous pouvez m'aider ? Entre nous, ça se fait sans problème ! Ou bien en classe, est-ce que tu peux venir présenter une leçon sur une telle matière parce que je ne comprends pas, je ne sais même pas comment ça se fait, voilà ! Librement, on le fait ! On le fait pour aider les enfants ! Parce que le but, ce sont les enfants ! Mais il faut que le maitre aussi ait au moins une base pour pouvoir aider ses enfants »* (2021_56_E22_SANDRA).

Ces propos rapportent que le recours consenti par ce professeur des écoles catholiques est une initiative personnelle qui se fait spontanément et sans tri ; « *j'attrape le maître que je vois en premier* », ce qui nous semble être le signe d'une confiance mutuelle entre enseignants et une claire vision du bien-fondé des conseils et des partages d'expérience dans l'équipe éducative (2021_45_E11_VIVIEN).

Certains professeurs des écoles ont rapporté cependant que dans ce domaine du recours aux autres collègues, l'initiative peut venir de toute l'équipe éducative lorsque celle-ci constate que l'un des leurs est en difficulté :

> *« Lorsqu'on se rend compte que dans une classe il y a une difficulté, on identifie le problème avec l'enseignant en question ! Nous voyons ensemble comment il faut faire pour l'aider à résoudre son problème ! Par exemple, je viens de dire que j'ai des problèmes en mathématiques avec les enfants ; lors du Conseil de classe, on a vu ensemble ; chacun dit comment il fait dans sa classe, ensuite tu vois ce que tu peux en retenir pour l'appliquer ! Il y a même des collègues qui sont prêts à venir pratiquer dans ta classe pour te montrer » (2021_60_E27_NYMPHA).*

L'objectif de ces échanges est de permettre à l'enseignant en difficulté de construire par lui-même des processus d'action ou de mettre en route de nouvelles techniques d'apprentissage. BLANDINE évoque ici, le bien-fondé de la collaboration entre collègues enseignants :

> *« Il faut collaborer ! Quand on dit telle classe, c'est pour telle personne ; mais, c'est pour toute l'école en fait ! Par exemple les CM2, en début d'année, vous allez faire le conseil et attribuer la classe à une personne, mais à la fin-là, il faut que vous resserriez les liens pour que ça réussisse ! C'est ça ! Parce que les résultats c'est pour toute l'école » (2021_49_E15_BLANDINE).*

On voit bien, en toile de fond, l'importance de la combinaison des efforts de l'équipe éducative pour la renommée de toute l'école.

2.3 – Les dispositifs et les pratiques de professionnalisation dans la logique de la réflexion sur l'action

2.3.1 – La formalisation de pratiques collectives : cas de la « quinzaine critique ».

Sur le terrain professionnel, les professeurs des écoles catholiques se sont exprimés sur les moments où ils sont amenés à passer par des pratiques collectives dans l'objectif non seulement de mieux « prendre conscience » des principes d'action qu'ils mettent en place dans leurs classes, mais aussi d'enrichir le patrimoine de compétences de gestion de ces actions (Wittorski, 2007). Dans la « troisième voie de professionnalisation » (Wittorski, 2007), ce type de pratiques collectives correspond à des séances au cours desquelles les enseignants analysent, de façon rétrospective,

leurs actions en classe, soit pour les évaluer, soit pour mieux les comprendre, soit enfin pour se les partager mutuellement. L'une des formalisations les plus pratiquées dans ce domaine des pratiques collectives par l'ensemble des enseignants du Primaire au Burkina Faso est la « quinzaine critique ». Après l'expression « mon crédit de leçons », caractérisée plus haut comme une « compétence intellectualisée », en voici une autre : la « quinzaine critique » qui, certes, n'est pas une invention des professeurs des écoles catholiques. Avant de décrire cet outil et les pratiques qui s'y rattachent dans les équipes éducatives catholiques, il convient de situer la quinzaine critique par rapport aux dispositifs théoriques de la réflexion sur l'action exposés dans le cadre théorique. Nous avions, au chapitre III (III.3.1), présenté le dispositif d'auto-confrontation simple et croisé (Clot et Faïta, 2001) comme la formalisation théorique la plus aboutie de l'analyse réflexive du travail enseignant, reposant sur l'enregistrement vidéo des situations de travail, leur visionnage commenté et la mise en dialogue des acteurs filmés en présence d'un chercheur-observateur. Les données recueillies sur notre terrain ne font apparaître aucune pratique de cet ordre : ni filmage des situations de classe, ni visionnage collectif commenté, ni présence d'un chercheur-observateur extérieur dans les séances d'analyse de pratiques. En revanche, les professeurs des écoles catholiques, leurs Directeurs d'école, leurs Conseillers Pédagogiques et leurs Instituteurs Principaux décrivent de façon convergente une formalisation collective des pratiques qui relève bien de la troisième voie de professionnalisation (Wittorski, 2007), mais selon des modalités différentes : échanges, récit rétrospectif des difficultés rencontrées en classe, partage des façons de faire entre pairs et régularité institutionnalisée. La quinzaine critique apparaît ainsi comme une analyse de pratiques, qui remplit la fonction cognitive et socialisante que Wittorski (2007) attribue à la voie 3, sans mobiliser les instruments technologiques ni le dispositif méthodologique de la clinique de l'activité. L'interprétation et la discussion des résultats de la recherche dans le chapitre X reviendra sur la signification de cet écart et sur sa portée pragmatique pour penser les conditions contextuelles d'existence des dispositifs réflexifs dans le contexte étudié.

Cet outil pédagogique a été, en effet, mise en place par un enseignant de l'Éducation Nationale burkinabè du nom de Justin Palenfo. Dans sa pratique professionnelle sur le terrain, ce Directeur d'école a construit une compétence qui lui a permis de passer d'une logique de réflexion individuelle sur les actions de ses collègues, à une logique de réflexion collective avec ses collègues sur les actions de tous. L'objectif poursuivi est de contribuer à un enrichissement mutuel par le partage des expériences de chacun dans sa classe. Monsieur Palenfo est certes, aujourd'hui à la retraite, mais il

se souvient encore du processus par lequel cette compétence a été progressivement mise en place comme il le dit lui-même dans cette réponse accordée à un journaliste :

> *« J'avais des collègues qui étaient ouverts d'esprit, très enthousiastes au travail. Je leur ai dit un jour que j'allais changer le fusil d'épaule : au lieu que ce soit moi qui examine vos cahiers de préparation, ce qui se passe à l'école, ce sera nous tous qui allons-nous réunir pour voir dans chaque classe ce qui se passe. Je ne serai plus le seul à déterminer si le travail se passe bien du CP1 au CM2. Il faut que je sois accompagné » (Justin Palenfo, cité par Dar Flavien Da, 25 février 2023).*

En tant que Directeur d'école, il estimait que les bonnes façons de faire de certains de ses collègues ne devraient pas être tenues cachées, mais révélées en équipe pour soutenir les actions des uns et des autres et notamment dans les situations pédagogiques difficiles rencontrées. Il poursuit ses propos en disant :

> *« Quand il y a des difficultés, ce n'est pas évident que le Directeur à lui seul puisse apporter la solution adéquate. Alors que si nous étions six (06) à partager la même difficulté, on trouverait la solution. C'est ainsi que je leur ai dit que si ça ne les dérangeait pas, nous allions nous retrouver tous les quinze (15) jours pour critiquer ce que nous faisons dans chaque classe à travers les cahiers des élèves » (Justin Palenfo, cité par Dar Flavien Da, Bafujiinfo, 25 février 2023).*

Dans ces propos, c'est un renforcement de la compétence didactique des enseignants face aux difficultés rencontrées qui est mis en avant et cela constitue des avantages pédagogiques et collaboratifs pour chaque enseignant et pour toute l'équipe éducative. Outre ces aspects pédagogiques et didactiques abordés, la « quinzaine critique » est également, selon lui, un outil de gestion de l'école en tant qu'Institution et un baromètre des rapports sociaux entre enseignants :

> *« La gestion de l'école ne peut pas être l'affaire du Directeur seul. Les adjoints sont appelés également à être des Directeurs et il faut déjà les initier à aller vers la Direction des écoles en leur ouvrant les portes du bureau du Directeur. Il faut chaque fois jauger également la qualité des rapports avec les collaborateurs » (Justin Palenfo, cité par Dar Flavien Da, Bafujiinfo, 25 février 2023).*

C'est au cours d'une conférence des Inspecteurs de l'Éducation Nationale en 1999 que Monsieur Palenfo a été invité à faire une communication sur ce nouvel outil de

travail et c'est également à l'issue de cette conférence que la « quinzaine critique » a été inscrite dans le plan d'amélioration de l'éducation, puis distribuée dans toutes les écoles du Burkina Faso.

Dans leurs propos recueillis sur le terrain, les Conseillers Pédagogiques (CP) et les Instituteurs Principaux (IP) de l'Éducation Catholique reviennent souvent sur la formalisation de pratiques collectives qu'ils encadrent au niveau des équipes éducatives des écoles catholiques. De leur point de vue en effet, la « quinzaine critique » est un formidable outil d'analyse de pratiques des professeurs des écoles catholiques dans la mesure où il permet à l'équipe éducative de formaliser, par écrit ou oralement, les « compétences incorporées », puis de les transformer en connaissances ou en savoirs sur l'action (Wittorski, 2007) comme le précisent les propos suivants :

> *« Nous travaillons ensemble, nous formons une équipe, je fais des sorties avec des entretiens pédagogiques. Chez nous, on continue à exiger de préparer les cours, ce qui n'est pas le cas dans le Public, et on demande à faire viser les cahiers par le Directeur de l'école. C'est astreignant et laborieux ; des devoirs tous les jours ! On demande aussi d'essayer de faire le plan d'amélioration individuelle, le plan d'amélioration communautaire, et enfin, il y a la semaine critique qu'ils essaient de vivre. Ils revoient le travail qu'ils ont accompli et s'il y a des problèmes, des difficultés dans tel ou tel domaine, ils en parlent avec le Directeur pour qu'un jour, celui-ci vienne les suivre, si toutefois, le Directeur est un Instituteur Principal ! Si ce n'est pas le cas, il se réfère à l'Encadreur Pédagogique ici, et on va voir cela. (...) Au niveau de l'école aussi, concernant la pratique de la semaine critique, ils savent qu'il y a une mission qui leur est commune et qu'il n'y a pas une victoire personnelle » (2018_30_E19_NORA).*

Si la majorité des encadreurs de l'Éducation Catholique utilisent la formule « quinzaine critique », on note, par deux fois dans ces propos, que cette Conseillère Principale désigne la « quinzaine critique » par « semaine critique », mais les deux expressions semblent avoir la même signification, c'est-à-dire une séance de réflexion de l'équipe éducative sur les actions menées par chaque professeur des écoles catholiques dans sa classe. La fin de ses propos montre également que cette pratique collective doit absolument être mise au titre des missions de l'équipe

éducative dans l'exécution desquelles aucun professeur des écoles catholiques ne devrait se targuer d'une « victoire personnelle ».

N'est-ce pas là une manière de professionnaliser non seulement les activités pédagogiques des professeurs des écoles catholiques, mais aussi de professionnaliser l'Éducation Catholique elle-même en tant qu'Institution ? L'Éducation Catholique ne devient-elle pas, de ce fait, un véritable partenaire de l'Éducation Nationale, elle-même résolument orientée vers la professionnalisation de l'ensemble des enseignants du premier degré du Burkina Faso ? A en croire les encadreurs pédagogiques de l'Éducation Catholique, la formalisation de ces pratiques collectives autour de cet outil est, en réalité, bien plus rigoureuse dans l'Éducation Catholique que dans l'Enseignement Public au point qu'ils estiment que cela a pu constituer un facteur de désertion de certains professeurs des écoles catholiques vers la Fonction Publique comme le révèlent ces propos :

> *« C'est astreignant et laborieux ; je me dis que c'est à cause de cela que certains essaient d'aller à la Fonction Publique ! Ce n'est pas seulement à cause de l'argent mais il y a surement cet aspect-là » (Ibid.*) !

Que disent concrètement les professeurs des écoles catholiques sur les pratiques qui se font autour de cet outil pédagogique dans leurs écoles ?

2.3.2 – Les pratiques de professionnalisation dans la logique de la réflexion sur l'action : construire et partager des connaissances après avoir analysé sa pratique

Lorsque la question de la réflexion sur les actions menées en classe est abordée, les professeurs des écoles évoquent volontiers la « quinzaine critique » comme outil dont ils se servent dans leurs équipes éducatives non seulement pour prendre conscience des « processus d'action » que chacun met en place dans sa classe, mais aussi pour enrichir et partager ce que Wittorski (2007) appelle « patrimoine de compétences » construit au jour le jour par les uns et les autres. Pour en revenir aux propos de la Conseillère Pédagogique NORA, cités dans le point précédent, la « quinzaine critique » semble être contenue dans l'expression « semaine critique » dans certaines équipes éducatives mais on constate que le contenu reste le même :

> *« L'équipe enseignante, chaque semaine, doit se concerter ! Actuellement cela se fait souvent sur la demi-matinée des mercredis. Donc, on essaye de voir ce qui va bien, ce qui ne va pas, surtout ce qui ne va pas ! Quand il y a un petit problème, on essaye de se donner des idées » (2021_53_E19_REGINA).*

Dans son équipe éducative, cette professeure des écoles catholiques, indique que les séances de réflexion sur les actions menées par les enseignants en classe se tiennent toutes les semaines et prend le plus souvent une bonne partie de la matinée de chaque mercredi. La journée du mercredi, dans le programme de la semaine pédagogique au Primaire au Burkina Faso, est divisée de telle sorte que l'après-midi est consacrée à une pause pédagogique. On se demande bien comment cette équipe arrive à exécuter dans une même matinée, la séance de réflexion critique et les trois modules du chronogramme de ladite matinée ? Soit, elle est très bien organisée, soit chaque enseignant se contente de dispenser l'un ou l'autre module de la matinée ou enfin ces modules sont répartis sur les autres jours de la semaine !

Dans d'autres équipes éducatives, la « quinzaine critique » est évoquée dans les termes consacrés par l'Éducation Nationale sous la forme que lui a donnée son initiateur, en gardant là aussi sa signification d'outil qui permet de prendre conscience de l'expérience acquise par les enseignants au jour le jour dans les actions en classe, notamment dans l'exécution des plus difficiles et de la partager avec les collègues :

> *« La pédagogie ne peut pas être maitrisée à 100 % ! On aura toujours besoin de l'autre pour parfaire sa pratique ! Sur le terrain, vous vous retrouvez avec une soixantaine d'enfants et il faut, en tout cas, faire la part des choses et c'est un peu compliqué ! Mais au fil des années, avec l'expérience et les partages d'expérience avec les autres, puisqu'à chaque fois, avec les collègues, nous avons ce qu'on appelle des quinzaines critiques, des conseils ; ce sont des instances au cours desquelles on essaie d'exposer nos problèmes, les difficultés que nous rencontrons dans la classe et ensemble, on essaie de trouver des solutions qui nous permettent vraiment de relever le niveau et de nous aider à nous adapter, voire à adapter notre pratique à la situation ou bien à la classe, à la réalité » (2021_45_E11_VIVIEN).*

Ces propos précisent les objectifs poursuivis dans la fidélité aux séances de la « quinzaine critique » : trouver des solutions pour relever le niveau des élèves de

l'école catholique en adaptant les contenus et permettre aux enseignants d'accroître leurs capacités d'adaptation des méthodes pédagogiques.

Dans certaines équipes enfin, l'expression « quinzaine critique » n'est pas spécifiquement mentionnée, mais l'activité que les professeurs des écoles catholiques évoquent au sujet des concertations entre collègues, ne peut pas ne pas faire penser à cet outil :

> *« Il y a des moments où il faut partager les expériences pour voir s'il y a encore mieux ! Donc lorsque, par exemple, je pratique certaines méthodes qui ne sont pas comprises dans la pédagogie ordinaire, bon, on essaie d'échanger en groupe restreint sur ce genre de méthodes souvent pratiquées. Voilà ! Et il y a des collègues aussi qui apportent leur contribution pour faire mieux, voilà, ou faire comme soi, voilà ! Donc je ne peux pas dire que tout ce que je fais, ça vient forcément de moi, il y a des moments aussi où je prends l'exemple des autres, voilà, de leur vécu quotidien, donc des expériences, voilà ! Je puise les expériences pour aussi m'améliorer davantage » (2021_50_E16_PEDRO).*

Les séances d'échanges auxquelles participe PEDRO semblent être une application de la « quinzaine critique » et l'esprit dans lequel elles se déroulent est semblable à celui de l'initiateur de l'outil. On se souvient, en effet, de la réponse de ce dernier devant un journaliste quand il dit qu'il souhaitait désormais que toutes les méthodes qu'il découvrait en tant que Directeur d'école dans les classes de ces collègues ne soient plus tenues cachées, mais qu'elles puissent constituer un « patrimoine d'expérience » pour l'équipe éducative de son école. La seule condition était que ceux-ci acceptent de prendre du temps tous les quinze (15) jours pour analyser leurs pratiques et échanger sur leurs méthodes. Dans les propos de PEDRO, ces propos révèlent qu'il prend le soin de dire qu'il « pratique certaines méthodes qui ne sont pas comprises dans la pédagogie ordinaire ». Cela signifie que dans sa classe, chaque enseignant construit des manières de faire inédites face à la complexité des actions et que ces manières de faire ne franchiraient pas le seuil des classes si elles ne faisaient pas l'objet d'échanges entre leurs initiateurs en dehors de ces classes. C'est ici qu'apparaît l'idée qu'à force de mutualiser les expériences des uns et des autres réalisées dans les différents niveaux d'enseignement de l'école, les équipes éducatives en arrivent à une sorte de « formalisation collective des pratiques » (Wittorski, 2007) avec deux grands avantages pour chacun des membres de ces

équipes : prendre conscience de sa pratique et de sa capacité à faire face par l'innovation dans le savoir-faire, et être au fait des innovations réalisées par les collègues pour de futures actions : découverte de nouvelles pratiques-classe et d'astuces pour consolider les acquis et parfaire le travail. (2021_54_E20_LANDRO ; 2021_45_E11_VIVIEN ; 2021_43_E9_KACIDIA).

2.4 – Les dispositifs et les pratiques de professionnalisation dans la logique de la réflexion pour l'action

2.4.1 - Les analyses de pratiques initiées par l'encadrement pédagogique dans la logique de la réflexion pour l'action

Pour accroître l'efficacité des professeurs des écoles catholiques dans leurs classes et améliorer leurs performances dans l'exécution des activités, les Conseillers Pédagogiques et les Instituteurs Principaux de l'Éducation Catholique investissent régulièrement l'environnement de travail de ces derniers dans une logique de réflexion par anticipation. Autrement dit, il s'agit de formations continues à travers lesquelles ces encadreurs permettent aux professeurs des écoles de conceptualiser de nouveaux « processus » de travail pour faire face plus tard à l'exécution de certaines activités pédagogiques. La logique de la réflexion pour l'action semble être actionnée notamment dans les contextes de changement des programmes dans le système éducatif du Burkina Faso. Nous avions relevé plus haut cette tendance dans les propos de la professeure des écoles catholiques NYMPHA :

> *« On tâtonnait avec la méthode traditionnelle au début, et comme au Burkina Faso (..), presque tous les ans (...) il faut changer de méthode, donc, on est obligé chaque fois d'adapter la manière d'enseigner » (2021_60_E221_ NYMPHA).*

L'allusion au changement de méthode explique la nécessité d'une réflexion à travers laquelle les professeurs des écoles catholiques se dotent de nouveaux outils pour résoudre les problèmes que suscitent ces nouveaux programmes.

Sur le terrain, la logique de réflexion pour l'action proposée par les encadreurs de l'Éducation Catholique est tantôt signalée par eux-mêmes :

> *« Je fais des sorties, avec des entretiens pédagogiques »* (2018_30_E19_NORA),

Tantôt par les professeurs des écoles catholiques :

> *« Beaucoup de fois, la directrice ou bien les encadreurs viennent suivre les leçons ! »* (2021_54_E20_LANDRO).

Concrètement, avant d'entrer dans la logique de réflexion pour l'action avec les professeurs des écoles catholiques, les encadreurs fixent des objectifs pédagogiques pour lesquels ils l'organisent et cela se fait au cours de « séances de pratique-classe » au sein de l'établissement catholique ou dans d'autres salles où sont organisés les « groupes d'animations pédagogiques » (GAP). Ces séances que Falzon (1993) caractérise « d'activités méta-fonctionnelles » sont exécutées, puis analysées en vue de constituer une base de données d'actions concrètes utilisables pour de futures actions.

2.4.2 – Les analyses de pratiques initiées par les professeurs des écoles catholiques dans la logique de la réflexion pour l'action.

Les analyses de pratiques dans la logique de la réflexion pour l'action ont été signalées par les professeurs des écoles catholiques comme des activités qui pouvaient se tenir aussi bien en présence des encadreurs pédagogiques de l'Éducation Catholique qu'en présence des collègues. Le plus important pour eux est que ces analyses se fassent dans l'échange et dans l'enrichissement mutuel pour faire face par anticipation à des difficultés à venir comme le précisent ces propos de BAPTISTE :

> *« Ça se voit dans la préparation lointaine : tu sais que tu auras à faire à telle action et que normalement, il doit y avoir une difficulté ! Rapidement tu demandes, on échange, et puis rapidement la solution est trouvée, voilà ! » (2021_51_E27_BAPTISTE).*

On voit dans ces propos que le processus de production de connaissances pour l'action est fondamental. Il s'agit d'anticiper sur les difficultés qui se présenteront

éventuellement au cours de l'exécution de l'action. Le processus de production des connaissances se fait dans l'échange entre collègues pour un besoin local, ce qui fait dire à Wittorski (2007) que la solution trouvée dans ce cas est propre à l'équipe éducative, « sans prétention à une généralisation » (p.119). Cette anticipation est un gage d'efficacité ou de performance dans la mesure où elle facilite l'exécution de la tâche. Pour anticiper par exemple la difficulté de l'étude de texte en classe de CM1, un professeur des écoles catholiques raconte comment dès le CE1, toute l'équipe éducative de l'école l'a accompagné dans la construction d'une manière de faire dans cette matière :

> *« Du CE1 jusqu'au CE2, c'était l'étude de texte. A partir du troisième trimestre, je photocopiais les textes et je leur donnais. Il devait souligner les verbes seulement au crayon ! Quand ils reviennent, je leur dis de souligner les phrases ! Ensuite je leur dis, bon, prenez maintenant le Bic rouge, cette fois-ci vous allez souligner les noms ; nom propre, nom commun (…), donc, ça les préparait pour l'étude de texte au CM1. Là, c'est bon, en tout cas j'ai vu que ça a donné. Quand on est arrivé au CM1 pour l'étude de texte, c'était beaucoup plus facile » (2021_52_E18_PHILEMON).*

La facilité dans l'exécution de la tâche est évidente dans ces propos et l'enseignant voit bien que l'anticipation de la difficulté à laquelle il allait être confronté en classe de CM1 a été un gage d'efficacité.

Un autre professeur des écoles raconte comment il a anticipé sur la même difficulté liée à l'étude de texte dans sa classe de CM2 en début d'année, pour passer de la dernière place à l'examen blanc à la première place à l'examen final en fin d'année :

> *« Je parlais des animations pédagogiques à l'occasion des rencontres que les enseignants faisaient ; on a fait un examen blanc j'étais le dernier, puis un encadreur est venu me voir, j'ai failli verser des larmes ! Il m'a aidé par rapport à l'étude de texte et à la fin de l'année effectivement, j'ai fait 72 % ! Il n'y a pas eu un autre enseignant à Mataro qui a pu avoir ce pourcentage ! » (2021_33_E1_NYL).*

Même s'il ne décrit pas concrètement les « processus d'action » qu'il a mis en place comme nous le démontre son collègue dans le précédent exemple, il est certain que NYL en a mis en place pour faire face à la difficulté liée à l'étude de texte dans sa classe. Dans le déroulement de l'entretien, la finale de son propos sur l'exploit des

72 % dans sa ville, a été accompagné d'une tonalité de voix et d'une gestuelle qui symbolisaient non seulement la joie d'une victoire remportée, mais aussi l'assurance d'une compétence engrangée.

D'autres manières de faire pour anticiper sur les difficultés à venir sont révélées dans la pratique-classe et montrent à quel point les professeurs des écoles catholiques sont conscients de l'importance du partage d'expérience pour affronter les activités pédagogiques :

> *« La pratique-classe, c'est ce que nous faisons chaque fois que nous avons l'occasion ! » (2021_45_E11_VIVIEN).*

Très concrètement ce partage d'expérience pour l'action future dans une pratique-classe se fait de la façon suivante :

> *« Après la prestation, on s'assoit, on me critique, on me demande comment je me sens ? Comment était ma prestation ? Comment je m'évalue ? Je peux dire : telle partie je n'ai pas pu, je n'ai pas réussi, voilà ! J'ai fait des petites erreurs, je devais dire ça. Ils me transmettent les remarques qu'ils ont faites, ils me félicitent pour ce que j'ai fait, mais tel ou tel point, là prochainement il faut faire comme cela et bon, on accepte et puis voilà ! » (2021_57_E23_RONAN).*

Ce dernier exemple des échanges entre collègues à la suite d'une pratique-classe d'un des leurs semble rapprocher les deux voies de professionnalisation concernant la logique de la réflexion sur l'action et la logique de la réflexion pour l'action comme le précise Wittorski (2007) : « L'itération entre l'action en voie de construction et la recherche d'informations pour l'organiser semble s'apparenter à l'exercice combiné des voies 3 et 4, c'est-à-dire à la mise en œuvre d'un temps d'analyse de son action de manière à observer, par exemple, si elle est efficace (voie 3) et, en cas d'efficacité, un temps de réflexion à propos de la façon de la rendre plus efficace (voie 4) » (p.123).

Les propos de RONAN précisent comment les collègues transmettent leurs remarques et leurs félicitations pour la prestation efficace du pratiquant, mais aussi les points qui peuvent démultiplier cette efficacité s'ils sont davantage maitrisés.

Ces exemples ne montrent-ils pas comment les professeurs des écoles catholiques empruntent résolument cette voie de professionnalisation dénommée logique de la réflexion pour l'action ? Il apparaît que du point de vue de la dynamique de

développement professionnel du professeur des écoles catholiques, le processus de production de « connaissances pour l'action » est essentiel. Cette dynamique se situe dans une autre dynamique qui est celle de l'offre de professionnalisation de l'Éducation Catholique à travers les sorties pédagogiques de ses encadreurs. Les échanges qui s'en suivent ont pour objectif principal de conceptualiser des manières de faire qu'il revient à chaque enseignant d'implémenter dans sa classe. Dans ce processus d'implémentation dans la classe, chaque professeur des écoles catholiques construit des « compétences intellectualisées ». Nous avons donc, d'une part, le processus de production de « connaissances pour l'action » qui est du ressort de la dynamique de développement professionnel de chaque professeur des écoles catholiques et d'autre part, la dynamique de l'offre de professionnalisation dans laquelle, en présence des encadreurs ou entre collègues, ils produisent des « savoirs pour l'action » (Wittorski, 2007). Combiner ses deux dynamiques issues de ces échanges n'est-il pas un chemin incontournable de professionnalisation du métier de professeur des écoles catholiques ? Perrenoud (1993a) dit en effet que « la professionnalisation du métier exige non seulement de chacun des compétences de haut niveau, orientées vers l'identification et la résolution de problèmes, mais encore des capacités de coopération : quelle que soit la qualité de sa formation, il est rare qu'une personne seule puisse faire face à la complexité et à la diversité des problèmes. Coopérer, c'est alors démultiplier les forces, faire en sorte que le tout soit plus que la somme des parties » (p.11).

2.5 – Les dispositifs et les pratiques de professionnalisation dans la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action

2.5.1 – Les dispositifs de tutorat mis en œuvre par l'encadrement pédagogique dans la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action

Dans le groupe des enseignants enquêtés, les lieux de formation ont révélé un aspect important de la solidité ou de la légèreté de la formation initiale des professeurs des écoles catholiques de l'Éducation Catholique en lien avec les dispositifs de

professionnalisation dans la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action. Pour les 72,13 % des enquêtés qui ont été formés à l'Institut de Formation des Professeurs des Écoles Catholiques (IFPEC), la formation initiale de deux (02) ans semble avoir été à la hauteur de leurs attentes lorsqu'ils évaluent ce qu'elle leur permet de réaliser sur le terrain dans les écoles catholiques :

> *« Pour moi, la formation était parfaite. L'être humain a été pris en compte et l'aspect pédagogique était quand même de rigueur, ce qui nous a permis d'être au top pour le travail. On avait assez d'atouts, de bagages qui nous permettaient d'exercer facilement notre métier. La preuve est que chaque fois que nous partions aux rencontres de formation avec les enseignants du Public, nous étions les principaux acteurs ; c'était une fierté pour nous ! »* (2021_51_E17_BAPTISTE).

On pourrait se satisfaire de ce genre de propos et faire l'hypothèse selon laquelle les professeurs des écoles catholiques issus de l'IFPEC ont le vent en poupe dans l'exercice de leur métier sur le terrain. Mais il n'en est rien, car à la question de savoir s'ils ont rencontré des difficultés professionnelles en début de carrière, ils répondent par l'affirmative et parmi les exemples qu'ils donnent pour le prouver, ils évoquent certaines difficultés pédagogiques pour lesquels ils ont eu besoin de recourir à un collègue accompagnateur ou à un mentor.

Pour les 22,96 % de professeurs des écoles catholiques du groupe qui ont été formés dans les ENEP Privés ou Publics, la formation initiale n'a duré qu'un (1) an et nous rappelons que c'est dans le contexte de la désertion de certains professeurs des écoles catholiques qu'ils ont été recrutés dans l'Éducation Catholique. Ils rejoignent sur ce point les 4,92 % de ceux qui se sont autoformés.

Nous avons constaté que les professeurs des écoles catholiques qui ont fait l'objet d'un accompagnement par certains collègues ou par des encadreurs de l'Éducation Catholique sont issus de ces trois groupes. Mais la priorité de l'accompagnement a été accordée aux professeurs des écoles catholiques faisant partie des deux derniers groupes comme le révèlent ces propos :

> *« Je travaillais dans l'alphabétisation des adultes, j'ai été formé dans l'accompagnement des adultes analphabètes, un service au sein de l'Église. On a fait appel à moi pour que je m'initie aussi à la pédagogie des enfants. J'ai*

> *rattrapé le train en marche ! Je n'ai pas eu une formation initiale ! Je suis venu comme une roue de secours ! Avec l'accompagnement des différents Directeurs, je me suis adapté. Cela s'inscrit toujours dans une continuité. C'est un nouvel apprentissage, car, quand on se retrouve avec les enfants il faut reconstituer, toute sa personnalité, ton son être d'abord, parce que la difficulté commence par soi-même, par l'adaptation. Et je pense que sans l'appui des différents Directeurs que j'ai eu, je n'aurais pas pu. A cela il faut ajouter les recherches personnelles surtout ! Il faut rechercher par soi-même » (2018_16_E8_BLOIS).*

L'enseignant BLOIS révèle comment le manque de formation initiale dédiée à l'exercice du métier de professeur des écoles catholiques a favorisé le déclenchement d'une logique de traduction culturelle par les encadreurs de la Direction Diocésaine de l'Éducation Catholique. Ses premiers pas dans un autre niveau d'enseignement de l'Éducation Catholique ont été accompagnés par des tuteurs qui se trouvaient être ses Directeurs d'école. Sous leur tutorat, il a appris à construire des « compétences intellectualisées » dans les activités pédagogiques destinées aux petits apprenants ! Il décrit comment il a dû adapter « sa personnalité » et son « être » tout entier comme pour montrer comment une nouvelle identité professionnelle a progressivement émergé. Son expérience est semblable à celle de NYMPHA, une religieuse, devenue aujourd'hui l'une des plus anciennes professeures des écoles catholiques et à laquelle une nomination à un poste d'enseignement a été adressée par sa Supérieure de Congrégation. Elle a, certes, révélé ses peurs et ses pleurs au départ, mais grâce au tutorat dont elle a bénéficié, elle est devenue une enseignante chevronnée dans le groupe. Son expérience est à peine croyable, tant elle est bouleversante :

> *« La Supérieure m'a dit que je suis nommée à Sirba pour enseigner. J'ai beaucoup pleuré ce jour-là ! Je lui ai dit : ma Mère, je vais enseigner, alors que je n'ai jamais enseigné, comment je vais faire ? (…). Je n'ai pas fait une école professionnelle ! Donc, je suis arrivée là-bas, on m'a confié une classe de CM1 pour quelqu'un qui n'avait jamais enseigné, toute seule dans la classe ! Le début a été très difficile…, très difficile ! Celle que j'ai remplacée a dû me confier à un autre enseignant chez lequel je partais les dimanches et les jeudis ! C'est lui qui m'aidait à préparer les cours pour pouvoir les dispenser aux élèves. Et de temps en temps l'enseignant en question venait suivre comment je donnais le cours dans la classe » (2021_60_E27_NYMPHA).*

Ces parcours de BLOIS et de NYMPHA s'apparentent à ceux des 4,92 % de professeurs des écoles catholiques qui se sont autoformés et des 22,96 % de ceux qui ont été formés dans les ENEP Publics et Privés. Ils ont tous été, pour la plupart, confiés à des tuteurs qui étaient le plus souvent leurs Directeurs d'école ou un enseignant plus ancien.

2.5.2 – Les initiatives individuelles mises en œuvre par le professeur des écoles catholiques dans la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action

Malgré la solide formation initiale reçue à l'IFPEC pour laquelle les professeurs des écoles catholiques ne tarissent pas d'éloges, ces données révèlent que des initiatives individuelles ont été mises en place dans la « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » par un certain nombre d'entre eux. La démarche pour se faire accompagner par un collègue plus ancien, ou pour faire de lui son mentor a été faite dans l'objectif d'en faire un tremplin pour intégrer pleinement l'équipe éducative et être à la hauteur des tâches quotidiennes à accomplir comme nous pouvons le constater dans ces propos de SANDRA :

> *« Au début de ma carrière, dans la préparation de la classe, vraiment je ne savais pas à quoi m'en tenir, qu'est-ce qu'il fallait faire ? Donc, il fallait à chaque moment attraper des collègues aînés pour leur demander ce qu'il fallait faire pour être dans le bain, comme on dit ! » (2021_56_E22_SANDRA).*

REGINA, une autre professeure des écoles catholiques affirme qu'elle a été « initiée directement par l'expérience des aînés » (2021_53_E19_REGINA).

Enfin, BLANDINE avoue que pour la classe de CM2, elle a dû « faire recours à ceux qui ont l'expérience, qu'on appelle généralement les doyens de CM2 » dont il faut s'approcher pour recevoir quelques techniques (2021_49_E15_BLANDINE).

Le recours à l'accompagnement ou au tutorat des collègues plus anciens nommés ici dans les expressions « collègues aînés », « expérience des aînés » ou « doyens de CM2 » semblent relever d'une initiative personnelle dans le même objectif de construire des « compétences intellectualisées » en entrant dans une « logique de traduction culturelle par rapport à l'action ». SANDRA dira plus loin que sa tutrice

était sa Directrice et que ce tutorat a tellement porté du fruit qu'elle est devenue son mentor dans sa manière de dérouler sa carrière professionnelle :

> *« Celle que je sollicitais premièrement, c'était ma Directrice ! En son temps, elle était ponctuelle, elle était assidue, même étant malade ! Et souvent nous la faisions marcher, on disait : ah, malgré votre maladie, vous venez en classe ? Si nous on est malade, on ne viendra pas hein ! (Rires). Elle était toujours présente ! Cela fait que si toi-même tu viens en retard aujourd'hui, demain, même si elle ne te dit rien, après-demain tu ne viendras pas en retard ! Même sans te dire mot, toi-même tu sais que tu ne dois pas venir en retard ! Donc, ça fait que c'est resté maintenant dans notre sang » (2021_56_E22_SANDRA).*

Cette Directrice-tutrice est devenue Directrice-mentor en imprimant « dans le sang » de SANDRA et de ses collègues des savoir-être qui tissent désormais leur quotidien dans le métier. On pourrait bien se demander pourquoi les tutorats signalés dans les exemples donnés par les professeurs des écoles catholiques étaient exercés par les Directeurs d'écoles ou tout au moins par les collègues enseignants les plus anciens désignés par l'expression « aînés » ?

Une première réponse concernant le recours en priorité à l'accompagnement des Directeurs d'écoles au détriment des collègues de même niveau de classe, est donnée par Tardif et Lessard (1999) qui citent, eux-mêmes, deux études dans lesquelles cette pratique semble fréquente. Ces deux études qui ont tout de même vingt ans d'écart ont cependant « montré que les enseignants du Primaire demandent plus souvent de l'aide à la Direction qu'à leurs propres collègues » (p.421). Les études en question sont celles du Conseil Supérieur de l'Éducation (1991a, p.44) et celle de Dandurand et Johnson (1970) et elles montrent que la raison pourrait être la conséquence d'un manque de confiance en soi ou une question de compétition entre enseignants.

Une autre manière d'entrer dans la voie de professionnalisation « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » relève du recours volontaire de certains professeurs des écoles catholiques aux encadreurs de l'Éducation Catholique dans un objectif de promotion de carrière par voie de concours comme le révèle l'enseignant NYL :

> *« Souvent certains enseignants partent voir les encadreurs qui organisent des formations pour le concours. Ils partent là-bas pour se former ! Le plus souvent,*

> *c'est avec les Instituteurs Principaux. Tous ceux qui y ont été pour la formation bilingue, par exemple, ont beaucoup progressé au niveau de la pédagogie en classe car ce qu'ils reçoivent là-bas, avec les connaissances et avec les expériences, ça aide beaucoup vraiment » (2021_33_E1_NYL).*

Ainsi, pour des raisons de carrière et notamment pour accroître leurs chances de réussite aux concours professionnels, certains professeurs des écoles catholiques n'hésitent pas à solliciter les Instituteurs Principaux de l'Éducation Catholique qui, sur des modules de formation bien précis comme, ici, le module de formation bilingue, peuvent jouer un rôle d'accompagnateurs ou de tuteurs.

2.6 - Les dispositifs et les pratiques de professionnalisation dans la logique de l'intégration/assimilation

2.6.1 - La formation initiale et continue comme socle de développement des compétences par les PEC dans la logique de l'intégration/assimilation

Les propos par lesquels se termine le point précédent introduisent fort bien ce point sur les dispositifs et les pratiques de professionnalisation dans la « logique de l'intégration/assimilation » puisqu'il s'agit dans cette voie de professionnalisation de situations d'autoformation où des acteurs « reçoivent » ou « vont chercher » les savoirs théoriques ou d'action (Wittorski, 2007, p.120). L'enseignant NYL affirmait plus haut que des encadreurs de l'Éducation Catholique organisent des formations et que, par exemple, en vue du concours, certains enseignants prennent d'eux-mêmes l'initiative « d'aller se former » auprès d'eux. Ces dispositifs de formation proposés constituent un soutien non négligeable pour les professeurs des écoles catholiques qui augmentent ainsi leurs chances de réussite aux concours professionnels. Dans ce cas précis, il s'agit bien d'apprentissages qui reposent sur le modèle de l'intégration de savoirs « officiels » (Wittorski, 2007, p.120).

Sur ce point, c'est l'enseignante PHOIBIA qui explique comment elle s'est rapprochée des encadreurs de l'Éducation Catholique pour bénéficier d'une

formation continue qui l'aiderait à développer des « capacités » de gestion pédagogique d'une classe de CM2 qu'elle avoue n'avoir jamais tenue :

> *« Je n'ai jamais eu la chance de tenir la classe de CM2. Mais l'année passée quand même on m'a approchée pour la prendre. J'ai été claire dès le début ; je leur ai dit que je n'ai jamais tenu cette classe et que se sera compliqué ! On m'a dit de prendre seulement ! Je me suis dit, en tout cas, si Dieu veut, pourquoi pas ? Je me suis engagée. Et en tout cas, comment dirai-je, en cours d'année, ça n'a pas été facile parce qu'il fallait recourir à l'encadrement. Je me formais en même temps que j'enseignais les enfants. Je peux dire que je continue toujours à me former ! Je n'ai pas été dans une maison de formation. Moi, ma formation-là, bon, ce n'est pas totalement ça, quoi ! Donc, je me suis dit qu'il me faut çà, et jusqu'à présent, en tout cas, la formation continue » (2021_41_E7_PHOIBIA).*

En restant largement consciente des grosses lacunes de sa propre formation initiale, cette professeure des écoles catholiques se lance dans l'aventure de la tenue d'une classe de CM2, sans doute, sur la proposition d'un conseil de classe. En rétorquant, d'entrée de jeu, qu'elle n'a jamais tenu cette classe, elle s'est cependant donné toutes les chances, avec l'aide de « Dieu », de réussir cette mission. Le recours à l'encadrement de la Direction Diocésaine pour combler ses lacunes semble avoir été déterminante dans sa réussite ! Cette disponibilité de l'encadrement n'est-elle pas un véritable socle de développement de compétences par les professeurs des écoles catholiques ?

2.6.2 – L'autoformation comme source d'acquisition de nouveaux savoirs et de développement de nouvelles compétences dans la logique de l'intégration/assimilation

L'état d'esprit de personnes ouvertes à l'autoformation a été observé chez de nombreux professeurs des écoles catholiques et nous l'avons déjà noté dans l'exposé sur la question de la formation-continue et des diplômes obtenus après le Brevet Élémentaire du Premier Cycle (BEPC). Certains affirment, en effet, qu'après avoir rejoint leur poste d'affectation, l'autoformation a été au cœur des activités qu'ils entreprenaient non seulement pour améliorer leurs pratiques quotidiennes en classe,

mais aussi pour obtenir d'autres diplômes qui favoriseraient leurs ambitions en cours de carrière. L'autoformation, dans la « logique de l'intégration/assimilation » est d'abord un gage de développement de « processus d'action nouveaux » (Wittorski, 2007) qui se construisent dans des situations de formation-continue que nous avons décrites plus haut. Au cœur des échanges concernant les logiques de la réflexion sur l'action ou de la réflexion pour l'action, les professeurs des écoles catholiques sont dans de l'autoformation. L'observation d'une pratique-classe permet aux membres de l'équipe pédagogique d'imiter ou de s'inspirer de la méthode utilisée par le pratiquant du jour comme le précisait PEDRO quand il disait qu'il y a des collègues qui apportent leur contribution pour faire mieux, et que toutes les méthodes qu'il utilise lui-même en classe ne sont pas toutes de lui mais que c'est dans l'observation des manières de faire de ses collègues qu'il réussit à construire de nouvelles « compétences intellectualisées » dans sa classe.

Si l'autoformation est un gage de développement de « processus d'action nouveaux », elle est aussi le point de départ d'une évolution de carrière du point de vue de la graduation. A travers la formation-continue, certains professeurs des écoles catholiques issus des trois catégories de formation initiale (IFPEC, ENEP, Autoformation) ont décroché des diplômes allant du CEAP au Master.

Toutes ces expériences ne constituent-elles pas des voies de professionnalisation pour les professeurs des écoles catholiques dans une « logique de l'intégration/assimilation » ? On note bien comment ils combinent les activités professionnelles pour leur classe et les activités professionnelles pour l'évolution de leur carrière.

Conclusion partielle

Au-delà de l'impression que les voies de professionnalisation se chevauchent entre elles (Wittorski, 2007), ces données révèlent que le déploiement des professeurs des écoles catholiques sur le terrain les a introduits dans une certaine dynamique du métier d'enseignant. En effet, pour faire face à un certain nombre de difficultés dans leurs pratiques quotidiennes, ces professeurs ont recouru individuellement ou collectivement à des outils, tous aussi improvisés les uns que les autres, pour construire des processus d'action. Ces outils sont allés des situations pour lesquelles il fallait mobiliser soit simultanément, soit successivement des actions d'improvisation ou d'ajustement de contenus didactiques, jusqu'aux échanges entre collègues sur des pratique-classes ou durant la quinzaine critique, et au recours à des connaissances théoriques de formation initiale, aux directeurs d'école, aux collègues plus anciens et aux encadreurs pédagogiques de la Direction Diocésaine de l'Éducation Catholique. Ne sont-ce pas là, pour les professeurs des écoles catholiques, des manières de développer des « processus d'action intellectualisés » et des « compétences incorporées ou mentalisées » qui prennent ensuite le statut de connaissances ? (Wittorski, 2007). Ce qui semble certain, c'est que ces compétences consolident leurs actions quotidiennes et leur permettent, après quelques années d'exercice du métier, de ne plus vivre les mêmes angoisses et les mêmes peurs pour leur activité qu'au début de leur carrière professionnelle, mais d'entrer dans un processus de professionnalisation. Parmi les sept figures d'accompagnement mentionnées dans le cadre théorique à partir de Paul (2002) (Chap. III (III. 3.2), les données recueillies ne font apparaître de manière documentée que le tutorat et le mentorat informel par les aînés. L'absence des modalités plus institutionnalisées (*coaching formel, counselling, sponsoring*, parrainage institutionnalisé) dans les récits des professeurs des écoles catholiques révèle que la cinquième voie de professionnalisation (Wittorski, 2007) s'actualise sur le terrain catholique burkinabè selon un régime principalement informel, communautaire et intergénérationnel. Cette dimension sera reprise et discutée au chapitre X.

CHAPITRE VIII : PROFESSIONNALISATION, DYNAMIQUES IDENTITAIRES ET ENGAGEMENT

Introduction

Le processus de professionnalisation dans lequel évoluent les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso a un impact sur eux et c'est à travers les notions d'identité et d'engagement qu'il est paru pertinent d'analyser cet aspect. Dès qu'il est demandé à un professeur des écoles catholiques de se présenter, de parler de soi et de sa profession dans un entretien semi-directif, on relève qu'il structure ses propos en se référant à deux réalités :

D'une part, à sa trajectoire antérieure, c'est-à-dire à son origine sociale, sa culture, son éducation, son engagement religieux, son cursus scolaire et son éventuelle profession antérieure. Autrement dit, il fait référence à la face intérieure et subjective de son identité ou encore à la représentation de soi comme personne ;

D'autre part, à son métier d'enseignant dans l'Éducation Catholique, c'est-à-dire aux activités professionnelles scolaires et parascolaires qu'il accomplit du fait d'être intégré au corps d'appartenance des professeurs des écoles catholiques ; ce qui fait référence à la face extérieure et objective de son identité ou encore à la représentation qu'il a de ses collègues professeurs des écoles catholiques et de la profession enseignante dans l'Éducation Catholique (Robinson Baudry et Jean Philippe Juchs, 2007 ; Bourdieu, 1980 ; Dubar, 1996, pp 65-69 ; Cuche, 1996, pp.81-82 ; Gohier et Al, 2001).

Si la professionnalisation devient un lieu de négociation identitaire (Wittorski, 2007), c'est parce que dans le parcours professionnel de chaque professeur des écoles catholiques, il y a une sorte de « jeu » et « d'enjeu » entre, d'une part, ce qu'il conçoit de lui-même, de sa place et de son action dans son environnement de travail, et d'autre part, la reconnaissance sociale dont il bénéficie de la part de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. C'est ce que nous allons développer dans ce chapitre VIII qui consacre le substantif « dynamiques » aux différents qualificatifs «

identitaires » pour donner à ceux-ci le caractère de processus en constante construction, déconstruction, reconstruction (Kaddouri, 2006) ou en remaniement permanent (Broda, 1990). Nous développerons ainsi successivement :

L'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques dans les dynamiques cognitives (I) ; dans les dynamiques affectives (II) ; dans les dynamiques culturelles (III) ; dans les dynamiques opératoires (IV) ; dans les dynamiques religieuses (V) ; la structure de l'identité professionnelle entre noyau central et ensembles périphériques (VI) ; les statuts identitaires et l'engagement professionnel selon Marcia (VII) ; enfin, les crises identitaires et stratégies de résolution (VIII).

I. L'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques dans les dynamiques cognitives

La dimension cognitive renvoie à la capacité de l'enseignant à donner du sens à son action professionnelle en établissant une cohérence entre ses valeurs personnelles, les finalités éducatives de l'Institution et les exigences concrètes du métier. Chez les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso, cette dimension se manifeste de manière particulièrement significative à travers l'articulation entre engagement religieux personnel et Projet Éducatif de l'Éducation Catholique. Les données recueillies révèlent que 94,3 % des professeurs des écoles catholiques interrogés expriment un fort sentiment de congruence (Gohier et *al*, 2001) entre les valeurs qui sont les leurs et les finalités de l'Éducation Catholique. Ce sentiment de congruence se nourrit également de la cohérence perçue entre la formation initiale reçue à l'IFPEC et les exigences du métier sur le terrain. Les données montrent que 97,2 % des professeurs des écoles catholiques se déclarent « satisfaits » ou « très satisfaits » de leur formation initiale, estimant avoir été « très bien » préparés au métier d'enseignant catholique. Cette évaluation positive massive témoigne de la qualité perçue de ce dispositif de formation initiale et de son adéquation avec les besoins du terrain, facteurs essentiels dans la construction du sentiment de congruence.

1.1 - Une identité sue dans le rapport à la hiérarchie

La conception intégrative de l'identité (Bekers, 2007) évoquée, dans le chapitre IV, éclaire la logique des propos des professeurs des écoles catholiques lorsqu'ils font systématiquement référence à leur trajectoire antérieure au cours des entretiens semi-directifs. Ils rendent ainsi compte de l'unicité et de la singularité de leur être, et c'est avec l'ensemble de ces composantes singulières qu'ils établissent différents ordres de rapports et qu'ils exécutent les différentes activités professionnelles du quotidien.

La facette de « l'identité sue » pourrait être développée dans l'espace « macro » de l'offre et de la reconnaissance identitaire (Wittorski, 2007) dans le rapport à la hiérarchie de l'Éducation Catholique. Dans ce rapport à la hiérarchie, « l'identité sue » des professeurs des écoles catholiques inclut diverses images de soi et s'incarne dans des actes verbaux et non verbaux comme le précisent ces propos de BAPTISTE à l'endroit du personnel d'encadrement de la Direction Diocésaine :

> *« Le souhait le plus ardent, (...), c'est qu'il n'y ait pas de barrière ! (...). Qu'on ne sente pas... bon, on sait qu'il y a le Supérieur mais quand ça devient le « magister dixit », ça, c'est compliqué ! (...) Il faut qu'il y ait une franche collaboration, c'est ça qui peut galvaniser encore ! Mais je sais que, ici, depuis un certain temps, avec le Directeur Diocésain qui est là, je peux lui parler, je peux lui dire ce que je pense. Il faut qu'il y ait une franche collaboration, qu'il n'y ait pas de supériorité en tant que telle »* (2021_51_E17_BAPTISTE).

La facette de « l'identité sue » et pleinement assumée par ce professeur des écoles catholiques vis-à-vis de la Direction Diocésaine révèle une situation où la répartition des compétences dans une « franche collaboration » est, de son point de vue, un gage d'efficacité (Perkins, 1995 ; Wittorski, 1994 ; Bandura, 1997). Il y a, selon lui, un véritable enjeu à abattre les barrières du commandement rigide entre « supérieurs et subordonnés » pour développer des collectifs partageant représentations, savoirs, compétences, valeurs et attitudes (Bekers, 2007). Le même enjeu est relevé par un autre professeur des écoles catholiques qui, à partir de cette « identité sue », révèle qu'il en maîtrise les trois composantes opératoires, représentationnelles et affectives :

> « *Une autre chose dont nous souffrons, c'est la perception qu'ils ont de nos personnes. On nous prend toujours comme si nous étions des enfants alors que*

> *nous sommes des adultes. Si quelqu'un a une famille, un enfant, il n'est plus un enfant et le regard qu'on devrait porter sur cette personne-là doit être différent. Nous sommes des partenaires en quelque sorte ! En tant que partenaire, nous avons des devoirs de bien faire le travail, mais en retour, même si ce n'est pas financièrement, mais, au moins moralement, on attend une reconnaissance en quelque sorte* (2018_22_E11_NERY).

Ces propos de NERY ciblent, de toute évidence, la hiérarchie de l'Éducation Catholique dont la perception sur les professeurs des écoles catholiques semble en décalage avec l'image de soi que ces derniers essaient de lui renvoyer. Tandis que les professeurs des écoles catholiques s'identifient à des « partenaires » de la hiérarchie, celle-ci semble s'être fermée à cette facette identitaire et est, ici, interpellée à la reconnaitre pour que cela devienne une dynamique opératoire. Sur ce point, la hiérarchie du ministère de l'Éducation Nationale apparaît comme celle qui a le plus souvent manifesté cette reconnaissance identitaire aux professeurs des écoles catholiques, notamment à l'occasion des rencontres mixtes entre enseignants du Privé et enseignants du Public. C'est ce que précise RONAN dans les propos suivants :

> *« On n'a pas de problème avec les responsables du Public. Bon, ce qui fait que quand on est en rencontres pédagogiques (…), ils font beaucoup attention à nous, parce que nous, on leur pose beaucoup de questions pour comprendre davantage. A travers nos rencontres, là, ça se sent ! Nous, en tant qu'enseignants catholiques, quand on y va, bon, on fait notre rencontre, puis, on repart chez nous et je crois que nos aînés ont demandé aux responsables du public de nous encourager ! Vous savez, en matière de pédagogie, il faut (…) encourager les enseignants catholiques ; et ils ont accepté* (2021_57_E23_RONAN) !

Dans ces propos, la reconnaissance identitaire de la hiérarchie de l'Éducation Nationale est fortement relevée et elle se fonde sur la facette de « l'identité sue » affichée par les professeurs des écoles catholiques aux rencontres pédagogiques qui regroupent les enseignants du Privé et les enseignants du Public, sous la supervision des Conseillers pédagogiques et des Inspecteurs de l'Éducation Nationale. Dans la typologie des dynamiques identitaires de Kaddouri (2003), ne s'agit-il pas, ici, d'une identité de confirmation ? N'est-ce pas, en effet, une manière pour les professeurs

des écoles de faire reconnaître par la hiérarchie de l'Éducation Nationale une identité nouvellement acquise, mais insuffisamment reconnue par la hiérarchie de l'Éducation Nationale ? A plusieurs reprises, nous avons noté que sous le couvert de cette reconnaissance identitaire par un « autrui significatif », un certain nombre d'enseignants enquêtés ont signalé les différents types d'encouragements qu'ils ont reçus « dehors », allant des lettres de félicitations aux récompenses matérielles, comme l'affirme PHILEMON :

> *« Sur le terrain, ce sont aussi les encouragements, et ça, je l'ai senti quand j'ai présenté la classe de CM2 (...) avec 47 élèves ! Bon, il y a 45 qui ont été admis ! (...) Bon, à la journée de l'excellence, c'est la Mairie qui l'a organisée et elle nous a donné des cadeaux ! Le Ministre du commerce, m'a donné un dictionnaire, plus un chapeau, je crois ; après, il y a une Association qui nous a appelés pour nous donner des cahiers, voilà, et puis des félicitations ! Mais bon, je me disais que, la Structure dans laquelle moi je suis, pourrait, peut-être aussi, faire quelque chose ! Parce que si ton propre père n'arrive pas à te récompenser, c'est, voilà.... Voilà, c'est ça... Même pas une lettre de félicitations, par exemple ! Ce sont des petits trucs, mais ça marque l'enseignant, puisque à force d'être avec l'enfant, il devient comme un enfant ; voilà ! »* (2021_52_E18_PHILEMON).

Dans ses propos, ce professeur des écoles catholiques révèle que la reconnaissance de sa compétence par tous les initiateurs d'activités de récompense de l'excellence (autrui-significatifs), gagnerait à faire tache d'huile dans l'Institution dans laquelle il est employé, c'est-à-dire l'Éducation Catholique. La métaphore, *« si ton propre père n'arrive pas à te récompenser* » montre le degré de filiation qui le lie à l'Éducation Catholique. Cet « espace micro » dans lequel, PHILEMON se situe pour demander cette reconnaissance identitaire est le même que celui de nombreux professeurs des écoles catholiques qui ont révélé que pour avoir réalisé d'excellents résultats aux différents examens de fin d'année (généralement du 100 % au CEPE), ils ont été sensibles aux différentes manifestations de récompense de l'excellence dans leur Circonscription d'Education de Base (CEB) relevant de l'Éducation Nationale, et ont unanimement formulé le vœux que l'Éducation Catholique en fasse de même. Ce vœu ne semble pas être tombé dans l'oreille d'un sourd puisque les premiers responsables du Secrétariat National de l'Éducation Catholique ont montré qu'ils

étaient à pied d'œuvre sur la manière de reconnaitre et de récompenser les compétences des professeurs des écoles catholiques, soit au niveau des Directions Diocésaines qui le font un peu timidement, mais surtout en prenant exemple sur l'initiative de l'Éducation Catholique de pays voisins comme le précisent les propos suivants :

> *« J'ai vu qu'il y a, par exemple, dans un pays (...) des prix d'excellence qui valorisent les résultats des Diocèses à chaque fin d'année ! Par exemple, on dit : on va primer les trois premiers diocèses à avoir obtenu d'excellents résultats au BEPC, trois premiers au Certificat... Ah ça, c'est quand même une belle innovation, qui n'existe pas ici. Les Diocèses en ont, mais il n'y a pas de compétition à la nationale ! Donc, il faut que nous travaillions à galvaniser les Diocèses au niveau des résultats ! »* (2023_63_E1_AUT_SYMPHORIEN).

Il nous semble qu'il n'y a pas de plus grande reconnaissance identitaire que celle qui récompense les compétences d'un professeur des écoles catholiques sous la forme de l'excellence scolaire.

1.2 - Une identité sue dans le rapport aux collègues et au corps enseignant

L'environnement de travail des professeurs des écoles catholiques est le lieu où s'enclenchent avec force les différents processus de négociation identitaire (Beckers, 2007). Comme nous l'avons vu dans le Chapitre IV (II.3.1), en contexte professionnel, les premiers agents socialisateurs de chacun d'eux sont, de toute évidence, les collègues de travail (Lahire, 1998 ; Dubar, 1996a). Individuellement et collectivement se construit et se reconstruit une identité professionnelle enseignante non seulement en lien avec les activités professionnelles, mais aussi en référence aux normes-valeurs-règles du groupe de référence comme le précise Blin (1997) : « Les activités professionnelles ont donc une fonction identitaire par production d'identités nouvelles dans le travail, les responsabilités, la négociation. Ainsi, pour construire leur identité professionnelle, les individus doivent entrer dans des relations de travail, participer aux activités professionnelles dans des organisations et participer aux jeux des acteurs et de leurs groupes qui s'y développent. Les identités professionnelles

comprises comme identités collectives se définissent à partir du groupe qui les fonde. La question porte donc sur la nature de ce groupe et de ses fondements » (p.183).

Evoquer « l'identité sue » du professeur des écoles catholiques dans le rapport au collègue, c'est donc évoquer la réalité vécue dans les dynamiques du travail des équipes pédagogiques dans les écoles catholiques. Les données recueillies sur le terrain révèlent des exemples dans lesquels les professeurs des écoles catholiques se situent dans cet « espace méso » de négociation identitaire où la nature des tâches et la conception des rôles nécessitent un réajustement de la conception de soi. Dans les propos suivants MENELAS précise cette négociation identitaire dans l'organisation du travail de son équipe pédagogique :

> *« Nous formons d'abord une équipe ! Quand on vit en équipe, là, une seule personne ne peut pas se suffire à elle-même. Il faut toujours, là où tu vois que tu ne comprends pas ou bien, là où il y a une zone d'ombre, il faut recourir aux autres. (...). Et moi personnellement, je le fais (...). Pareillement, chaque année, il y a des collègues quand ils sont en CM2, ils savent que j'ai de l'expérience, donc, dès qu'il y a quelque chose, ils me font appel. (...). Il faut arriver à former une équipe. Parce que l'école c'est pour l'équipe et pas pour un individu. La classe aussi, c'est pour l'équipe. Je suis titulaire, ça c'est vrai, mais quelquefois, au CM2, j'aime dire à mes élèves : Si vous avez un travail que vous ne comprenez pas, vous pouvez aller voir tel ou tel enseignant »* (2021_46_E12_MENELAS).

On voit dans ces propos comment, dans un contexte de reconversion professionnelle (Ancien salarié dans une autre Institution d'Église), MENELAS reconstruit une nouvelle identité professionnelle dans sa relation de travail où il semble avoir ajusté ses propres compétences et ses capacités à celles de ses collègues enseignants. L'idée de *« faire équipe »* est fort bien prise en compte dans l'organisation des situations de travail notamment pour la réussite de la classe de CM2, et le concept de contiguïté, évoqué dans la définition de l'identité professionnelle enseignante de Gohier et *al*, (2001), prend ici tout son sens en référence à l'expérience cognitive de ce point. MENELAS donne, en effet, un sens au lien de confiance dans la collaboration entre lui et ses collègues, et on voit qu'il transfère tout particulièrement ce lien de confiance à ses élèves pour qu'ils en fassent usage vis-à-vis de ses collègues :

> *« Si vous avez un travail que vous ne comprenez pas, vous pouvez aller voir tel ou tel enseignant » ! (Ibid.*)

N'est-ce pas une marque de confiance en ses collègues et en ses élèves ?

Ce lien de contiguïté est particulièrement souligné par un autre professeur des écoles catholiques comme élément incontournable dans la gestion pédagogique et administrative de l'école catholique par l'équipe enseignante :

> *« Dans notre travail, en fait, il y a deux choses qui nous lient : le pédagogique et l'administratif ! Ce sont les deux choses qui nous lient ! Quand les deux-là ça va, le reste va naître de façon spontanée ! Mais si là-bas, ça ne donne pas, c'est un peu compliqué, voilà ! Donc, il faut d'abord mettre ça en avant !* (2021_52_E_18_PHILEMON).

PHILEMON signifie que le lien de contiguïté entre enseignants dans l'exécution des activités pédagogiques et des actes administratifs crée une dynamique constitutive du moi et donne à chaque professeur des écoles catholiques d'éprouver dans son équipe une dimension sociologique de la construction identitaire (Gohier et *al*, 2021). Lorsqu'il dit que *« le reste va naître de façon spontanée »,* ne fait-il pas allusion à l'affirmation progressive, par chaque enseignant, de sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi ? En tout cas, un autre professeur des écoles catholiques observe qu'à partir d'une franche collaboration, une certaine « image » se dégage de l'enseignant catholique et une certaine « marque » s'imprime sur l'équipe pédagogique d'une école catholique :

> *« La collaboration en équipe, quand c'est une franche collaboration, c'est une marque, voilà ! On s'identifie par cette franche collaboration ; c'est notre image »* (2021_54_E20_LANDRO).

Concernant le sentiment de compétence et d'estime de soi, l'expérience de la classe de CM2 par PEDRO semble justement avoir compté pour beaucoup dans la construction de son identité professionnelle :

> *« Mon expérience pédagogique montre que beaucoup de parents qui me connaissent de nom sans me connaitre de visage souhaiteraient avoir leurs enfants dans ma classe. Mes résultats au cours de ma carrière l'ont peut-être démontré, parce que je n'ai tenu les petites classes que deux ou trois fois ! Le reste de mes quinze (15) ans, c'est CM1-CM2 ! J'ai toujours fait un bon*

> *rendement ! Donc, ça m'a beaucoup réconforté et rassuré ! Même si je ne gagne pas, je fais déjà gagner des enfants, je fais déjà la joie de beaucoup de familles, de beaucoup de collègues et d'amis. Donc quelque part ça me réconforte sur ce que je fais »* (2021_50_E16_PEDRO) !

Peut-il y avoir une plus grande estime de soi (*self-worth*, Covington, 1984 et *self-esteem,* Weiner, 1984), de confiance en soi et de direction de soi que cette capacité affichée par PEDRO d'évaluer les bienfaits « non comptables » des compétences qu'il construit année après année ? Le « réconfort » auquel il fait allusion n'est-il pas le plus grand remède aux différents problèmes psychologiques que peuvent rencontrer les enseignants aujourd'hui ? Il suffit de rappeler ici la crise face à laquelle certains professeurs des écoles catholiques étaient confrontés, au point de déserter l'Éducation Catholique (Chap.VIII (I.1.3.1). Nous soutenons l'hypothèse selon laquelle les « sentiments de congruence » (Gohier *et al.*, 2001) de PEDRO sont la résultante positive de la crise qu'il a dû traverser au plus profond de lui-même.

Lorsqu'il dit : *« même si je ne gagne pas »,* il faut comprendre l'esprit et la lettre de tels propos, et si les non-dits devaient se dire, ils pourraient être reformulés de la façon suivante : *« même si je ne gagne pas de l'argent »*. Nous justifions cela par le fait que dans sa confrontation avec la crise des salaires vécue par l'ensemble des professeurs des écoles catholiques, il semble en être sorti en réussissant désormais à relativiser ces questions matérielles et financières pour s'attacher aux fondamentaux de la collaboration, de l'engagement, du dévouement et de l'écoute dont les fruits pour l'ensemble des « autrui-significatifs » (Dubar, 2000) sont la joie, et pour lui-même, le réconfort professionnel.

La relation de confiance et de collaboration avec les collègues semble être l'un des éléments les plus dynamiques dans le processus de construction identitaire mis en avant par les professeurs des écoles catholiques enquêtés. Elle est présente, aussi bien dans l'environnement de travail que dans l'environnement social et permet individuellement et collectivement de juguler la confrontation avec le terrain, c'est-à-dire les crises professionnelles et sociales traversées par l'un ou l'autre membre de l'équipe pédagogique. En répondant à la question du comment surmontez-vous les crises et les difficultés que vous rencontrez à votre poste d'affectation, les professeurs des écoles catholiques enquêtés évoquent cette sorte de thérapie de

l'équipe pédagogique dont ils sont membres et dans laquelle les remèdes s'intitulent : solidarité, franchise, collaboration, soutien, écoute, sens éthique et équilibre. Ces propos de SANDRA pourrait constituer le résumé de ces réponses :

> *« Sincèrement c'est la solidarité, la franchise et l'honnêteté qu'on vit entre nous ! (…) On est venu d'abord pour le travail, c'est vrai ! (…) Mais dans le travail, on s'est créé des liens qui sont devenus des liens familiaux ! Vraiment à tout moment, quand on a des problèmes, il suffit d'appeler un collègue ! Ta propre famille vient toujours trouver un collègue ou plusieurs collègues à côté de toi ! C'est vraiment ça qui m'a fait du bien ! Quelle que soit l'heure, quels que soient les évènements en congés ou en vacances, on s'appelle ! Il y a une joie, il y a une peine, on est toujours ensemble ! Même entre nous, si tu as un problème d'argent, sincèrement, tu vois un collègue, s'il peut, il va vraiment te soutenir et toi aussi, il y a des moments où tu le fais, donc, ça fait que vraiment, cette solidarité-là, en tout cas, c'est pas mal ! On a souvent des petits problèmes en famille, lorsqu'on arrive à l'école, quand on a du temps, on se dit les choses : moi je vis ça en famille, quels conseils vous pouvez me donner, et entre nous, vraiment on se donne des conseils voilà et puis vraiment ça nous aide ! Donc, ça fait que vraiment... c'est ça qui m'a vraiment fait rester dans l'Éducation Catholique ! »* (2021_56_E22_SANDRA).

Ce recours aux collègues pour faire face aux crises et aux difficultés sociales est le même lorsqu'il s'agit d'une crise professionnelle :

> *« Face aux difficultés, il faut se remettre en cause et aller voir les collègues et surtout ceux qui sont expérimentés, pour trouver une solution »* (2021_41_E7_PHOIBIA),

ou encore :

> *« Si ça va, ça va ; si ça ne va pas, ça ne va pas, et on n'hésite pas à le dire ! Et cela fait que quand j'ai été nouvellement affectée, j'ai pris du temps avant de bien m'intégrer. Les difficultés pédagogiques, ça ne manque pas ; parce que nul n'est pétri d'expérience et c'est comme je l'ai dit, on partage les expériences. Quand on sent qu'il y a un collègue qui a des difficultés, même s'il ne s'approche pas de toi, tu peux l'approcher à l'amiable et puis généralement ça marche. Par exemple, un de nos collègues est parti aux soins, et quand il est revenu, il fallait rester à côté de lui pour l'accompagner »* (2021_37_E3_TERTIA).

Tous ces propos qui explicitent les rapports entre professeurs des écoles catholiques aussi bien autour des activités pédagogiques que des événements sociaux ne révèlent-ils pas les dynamiques de construction d'une identité collective qui leur serait commune ? TERTIA insiste sur le temps qu'elle a pris pour *« bien s'intégrer »* dans son équipe éducative, équipe dans laquelle elle expérimentera les dimensions pédagogiques, socio-affectives, sociales, idéologiques, culturelles et religieuses du métier d'enseignant (Beckers, 2007). Tous ses liens de contiguïté ont sans doute une influence particulière sur leur représentation « normative » (Abric, 1994) de l'identité professionnelle du professeur des écoles catholiques. Ce lien se développe sans doute d'une certaine manière avec les élèves dont ils ont la responsabilité.

1.3 - Une identité sue dans le rapport aux enfants-élèves-apprenants

La confrontation des professeurs des écoles catholiques avec le terrain se joue dans la mission de responsabilité qu'ils ont vis-à-vis des *enfants-élèves-apprenants* qui leur sont confiés dans l'espace restreint de la classe et plus largement dans l'espace de l'établissement. Les propos recueillis sur le terrain nous ont révélé qu'en termes conceptuels, ces enseignants utilisent les termes enfants-élèves-apprenants pour désigner les mêmes acteurs, mais le concept choisi dépend davantage de la situation vécue.

Nous avons découvert, au chapitre VII (I.1.2.2), comment certains professeurs des écoles expriment leur attachement à leur mission qu'ils s'approprient comme *« le champ de leur père »* signifiant par cela, le degré de responsabilité qu'ils se donnent vis-à-vis de leurs élèves. Nous avons également démontré plus haut, dans le chapitre IV (II.2.3.1.1), que, parce que les espaces partagés par les professeurs des écoles catholiques et leurs élèves sont des lieux de développement d'actions contingentes et momentanées auxquels ils donnent tous ensemble du sens, il y a un processus de transformation identitaire qui se déclenche pour chacun des acteurs en présence. Dans les différentes activités entreprises en classe et en dehors de la classe, Leplat (2000) évoque le couplage des « conditions internes » qui concernent l'enseignant et les « conditions externes » qui concernent les élèves dans un rapport dynamique de

codétermination qui contribue à leur mutuelle transformation : « l'environnement façonne le sujet et réciproquement le sujet façonne l'environnement : l'activité exprime ce jeu complexe » (Leplat, 2000, p.122). « L'identité sue » dans le rapport aux apprenants nous met en présence de professeurs des écoles catholiques qui semblent être conscient qu'il faut privilégier une relation de qualité aussi bien sur le plan pédagogique que sur le plan humain et social. Lorsque les professeurs des écoles répondent à la question : « Quels sont les principes d'action que vous avez institués dans votre classe ? » (2021_Entretien_Question 9), les réponses rendent compte d'abord d'une profonde conscience du rôle d'éducateur dont ils ne peuvent se départir quelles que soit les situations de relation intellectuelle, humaine et sociale qui se présentent à eux. Cela nous rappelle ce que nous disions plus haut, que s'il n'y a pas de Mathématiques de l'Éducation Catholique, de Physique-Chimie de l'Éducation Catholique, il y a une manière catholique d'enseigner ces disciplines aux apprenants, qui relève du Caractère Propre de l'Éducation Catholique : enseigner, éduquer, former à un sens de l'Homme à la lumière de l'Evangile. Ce souci du développement global de l'apprenant comme rôle dévolu à l'éducateur chrétien, est qualifié par certains auteurs par le fait que tout enseignant quel qu'il soit, devrait assortir son action pédagogique de considération d'ordre éthique et déontologique (Gohier, 1997a ; Gaudreau, Turgeon, Garnier et Buissonnet, 1999). L'un des principes qui apparaît donc dans les réponses des professeurs des écoles catholiques et qui guide leurs actions en classe et en dehors de la classe est en tout premier lieu la pleine conscience de ce qu'ils sont (connaissance de soi) face aux apprenants et les conséquences de cette « identité sue » vis-à-vis de ceux-ci comme le précise BAPTISTE :

> *« Quand on est élève et qu'on rentre dans ma classe, (...), il faut que les élèves sachent ou sentent qu'il y a une personne qui est au-dessus d'eux, et qu'ils doivent écouter et suivre ! Cela veut dire quoi ? Il faut que les enfants sachent qu'il y a quelqu'un qui est là ! Et qu'ils lui doivent « respect », et « obéissance » entre griffes ! Quand on se met dans la tête que l'objectif, là, c'est de faire réussir les enfants, toutes les occasions pour nous doivent nous offrir des opportunités pour faire passer le message pour éduquer ! Quand on parle de l'éducation dans ce sens, c'est éduquer la personne, éduquer intellectuellement ; et l'éducation pour moi, ça ne se limite pas seulement à la classe, toutes les fois*

> *que nous avons cette occasion de nous adresser aux enfants, nous faisons passer quelque chose ! C'est ça qui fait que, bon, entre nous et les enfants, il n'y a pas autant de barrières ! Je vois que, quand je sors, les enfants s'approchent de moi. En tout cas chaque jour, chaque moment que nous avons, on doit toujours faire quelque chose et nous faisons toujours quelque chose. Voilà, donc, le travail ce n'est pas seulement être dans la classe de 7h00 à 12h00, non ! »* (2021_51_E17_BAPTISTE).

Dans ces propos, on voit que pour marquer la nécessité d'une relation de qualité entre lui et ses élèves, BAPTISTE fait d'abord référence aux fondamentaux à partir desquels cette relation est appelée à perdurer dans le temps et dans l'espace. Celui qui *« est au-dessus des élèves »,* celui que les élèves doivent *« écouter et respecter »*, c'est bien lui, l'enseignant ! En partant des valeurs de la tradition et de la culture burkinabè, il est conscient qu'avant de représenter celui qui détient et dispense la connaissance intellectuelle, il est d'abord celui qui est investi du rôle d'adulte, d'aîné, de modèle, de père, de mère et d'éducateur, appelé à passer d'un rôle à un autre comme un « jongleur » (Tardif et Lessard, 1999). Le proverbe africain qui dit *« qu'il faut tout un village pour éduquer un enfant »* (FÖLMI, 2005) ne permet-il pas à BAPTISTE de montrer qu'il fait partie de la composante *« village »* ? Il précise qu'il ne manque pas d'exploiter toutes les occasions et tous les espaces de sa relation avec ses élèves pour exercer son rôle d'éducateur. Sur ce point, NYL cite un exemple concret de cette éducation aux valeurs quand il explique la méthode qu'il met en place pour s'y prendre :

> *« Dans ma zone d'affectation, on aime insulter les mamans ! Donc, quand je suis arrivé, moi, personnellement je ne supporte pas que quelqu'un insulte ma maman ; je n'ai qu'une seule mère, et il ne faut pas jouer avec ! Donc, souvent, quand je vois un enfant qui insulte la maman de son camarade, je dis à celui dont on a insulté la maman de ne pas se fâcher ; il a insulté ta maman mais lui, aussi, il a une maman non ? S'il insulte ta maman, ça veut dire qu'il a aussi insulté sa propre maman ! Et quand je dis ça, ça fait mal à celui-là qui a insulté, et il n'ose plus recommencer ! »* (2021_33_E1_NYL).

N'est-ce pas là, pour NYL, une manière d'arborer la posture de l'éducateur qui éveille la conscience de l'enfant ? De façon habile, il s'attaque à la problématique de « l'honneur dû à un père et à une mère », valeur universelle, particulièrement

soulignée dans la Bible (Exode 20,12), et dont il désigne le non-respect comme une véritable préoccupation dans sa zone d'affectation. La stratégie qu'il adopte dans sa classe semble fonctionner, puisqu'il réussit, par le jeu de la réciprocité langagière, à retourner l'insulte contre celui qui la profère et à mettre fin à une violence verbale qu'il avoue ne pas supporter lui-même. Barrère (2002) révèle, à ce propos, que l'agressivité verbale constitue une bonne part de la violence ressentie par les enseignants, et qu'elle requiert des réponses diverses en même temps qu'une capacité de mettre à distance les obscénités et vulgarités de leurs auteurs.

Dans cette posture d'éducateur, certains professeurs des écoles catholiques ont révélé comment ils arrivaient à prendre de la hauteur en estimant que l'éducation aux valeurs passe parfois par le droit à l'erreur :

> *« Si un élève a un comportement peu respectueux, ça ne me fait pas mal, parce que je me mets en tête que ce sont des enfants que j'ai la charge d'éduquer et d'enseigner ! Alors, s'ils arrêtent toutes ces bêtises-là, ils ne seraient pas là ! c'est moi qui suis sensé les aider ! »* (2021_54_E20_LANDRO)

On voit ici que LANDRO exprime une certaine maîtrise de soi face aux comportements irrespectueux de certains de ses élèves en s'appuyant sur son rôle d'éducateur et sur sa capacité à les mettre à distance ; ce qui lui permet non seulement de se protéger des blessures personnelles qu'ils pourraient provoquer, mais aussi de ne pas y répondre par l'expression d'affects violents (Barrère, 2000). C'est la dialectique entre engagement et distanciation, désignée par Barrère (2000) comme la discipline intérieure qui permet ici aux professeurs des écoles catholiques de mettre en distance leurs affects pour à la fois se contrôler et se protéger, sans pour autant renoncer à la compréhension affective qu'exigent ce genre de situation. Dans un environnement où les professeurs des écoles catholiques reconnaissent *« qu'ils reçoivent autant qu'ils donnent »* (2021_61_E28_RENATO), on voit apparaître des mots clés comme « compréhension », « confiance », « encouragement », « tolérance » pour désigner les fondements sur lesquels repose la présence des uns aux côtés des autres :

> *« Avec les enfants, il y a la compréhension qui est là ! Quand tu considères que ce sont des enfants, qu'ils n'ont pas ton âge, bon, que leur manière de vivre aussi ce n'est pas comme toi, bon, tu les comprends et tu les tolères ! L'amour*

> *pour les enfants, le souci qu'ils réussissent font que tu ne comptes pas tes efforts ! En tout cas, ils ont du respect pour moi, sauf quelques cas, car, pour des raisons d'affectation, il y a des élèves que nous recevons et qui n'ont pas commencé avec nous ! En tout cas, leur réussite-là, et leur éducation importent plus ! »* (2021_35_E2_CALLOGIA). --

Quelle que soit la difficulté à laquelle cette professeure des écoles catholiques fait face, elle estime que sa posture est celle d'une accompagnatrice qui comprend les tâtonnements des *« enfants »* dans le processus de leur développement humain, social et intellectuel. C'est pourquoi, certains professeurs des écoles catholiques ont insisté sur l'intégrité de leur personne dans leur rapport aux élèves, montrant ainsi leur capacité à développer des sentiments de congruence (Gohier et *al,* 2001) comme le précise SANDRA :

> *« Il faut donner l'exemple d'une forte personnalité ! Si on dit aux enfants d'être honnêtes et les enfants savent que toi, tu es malhonnête, ce n'est pas bon »* (2021_56_E22_SANDRA).

La congruence, comprise comme cohérence entre l'être, le penser, le dire et le faire, n'est possible que si l'on a une bonne connaissance de soi. Ces propos de SANDRA montre bien que la *« forte personnalité »* qu'elle juge nécessaire d'afficher, sous le couvert de certaines valeurs concrètes comme « l'honnêteté », est le signe qu'elle n'ignore pas toutes les répercussions psychologiques, affectives, intellectuelles et morales qu'elle peut avoir dans les relations interpersonnelles avec ses élèves et plus largement avec les autres acteurs de l'équipe éducative. Certains professeurs des écoles montrent que leur rôle de modèle se joue sur des apparences et notamment sur leurs manières de s'exprimer, de marcher ou de se vêtir. C'est ce que l'on découvre dans ces propos de VALERE :

> *« On aime dire que l'enfant est le modèle de son maître sur tous les plans : côté physique, intellectuel, social et autres ! Pour ce qui me concerne, je le disais au départ, j'aime les enfants et donc du coup une fois que je suis en classe, c'est vrai, le physique-là, en tout cas, vous allez toujours me trouver « fourré » (la chemise dans le pantalon) et en veste, voilà ; ou bien en habits traditionnels, voilà ! Cela fait que, du coup, je sens déjà une certaine influence positive sur les enfants ! Il y a des jours, quand ils me voient fourré, ils vont se fourrer aussi (rire) donc, c'est quelque chose de positif »* (2021_38_E4_VALERE).

Cette influence vestimentaire de ce professeur des écoles catholiques sur ses élèves est signalée par bien d'autres collègues enseignants qui racontent à ce propos de croustillantes anecdotes sur des parents qui n'ont compris certaines demandes d'achat de vêtements de leurs enfants que le jour où, en se rendant à l'école, ils ont vu le style vestimentaire de l'enseignant de leur enfant :

> *« Un enfant a demandé une ceinture à sa maman qui ne la lui a pas donnée. Finalement, l'enfant aimait se « fourrer » sans ceinture ! Un jour, la maman est venue à l'école (...) et quand elle m'a vu, « fourré » (la chemise dans le pantalon), elle a compris »* (2021_52_E18_PHILEMON).

Cet autre exemple donné par SANDRA est tout aussi révélateur de cette influence vestimentaire et comportementale de l'enseignant dans sa relation avec ses élèves :

> *« Les enfants aiment copier ; ils aiment nous imiter. Souvent ils disent, Madame marche comme ça, elle s'habille comme ça ! Dernièrement, aux vacances (...), les enfants sont partis payer des chaussures pour venir me les offrir. Et il y a un collègue qui a dit : ah tu vois ? les enfants savent quelles chaussures tu portes ! Ils n'ont pas payé des chaussures-talons, ils savent que tu n'aimes pas les talons ! Ce sont des chaussures plates qu'ils ont payées. C'est là, que vous savez que les enfants vous observent »* (2021_56_E22_SANDRA).

Dans leur classe, certains professeurs des écoles catholiques ont également donné des exemples de présence et d'attention paternelle vis-à-vis de leurs élèves et VALERE raconte une situation dans laquelle le service qu'il a rendu à un de ses élèves a laissé les parents de celui-ci sans voix :

> *« Un jour, un des parents était dépassé par ce que j'ai fait pour son enfant qui a, excusez-moi du terme, fait ses besoins en classe ! Le temps que le parent arrive, il a trouvé que c'est moi-même qui ait déshabillé l'enfant, j'ai pris ses habits, j'ai mis dans un seau et c'est quand j'étais en train de faire ça que le papa est arrivé ! Il a passé le temps à me regarder ! Après, il me dit : (...) pourquoi vous faites ça ? L'enfant a sa grande sœur au lycée, pourquoi vous ne l'avez pas appelée ? J'ai dit : cela fait partie de mon travail, voilà ! Tout ça, ça concourt à regrouper les enfants, voilà, à faire comprendre aux enfants que nous sommes enseignants, mais ce n'est pas pour venir seulement donner un enseignement, mais, c'est une éducation, quelque part, qu'il faut transmettre !* (2021_38_E4_VALERE).

Dans ces propos, on voit que le conflit de responsabilités ou d'engagements éthiques auquel sont confrontés les enseignants (Tardif et Lessard, 1999) semble en partie réglé par VALERE et ses collègues. Ils ne se posent pas les questions : « Dois-je intervenir ? Si oui, jusqu'où ? Si non, que faire ? Qui peut intervenir à ma place ? » (p.312). Dans cet exemple, VALERE reconnaît clairement devant ce parent d'élève, dépassé par la scène, qu'il n'était pas question pour lui de déléguer les premiers soins qu'il a prodigués à son élève puisqu'il considère que cela fait partie intégrante de son travail, et que son rôle d'éducateur a également droit de cité. Cette attention paternelle ou maternelle est de tout instant comme le précise RONAN :

> *« Les enfants ne sont pas les mêmes ! Du coup, quand vous rentrez dans la classe, il y a quelques-uns, si vous ne faites pas attention, vous pouvez passer toute la journée sans vous rendre compte qu'il y a un enfant qui n'est pas dans sa peau »* (2021_57_E23_RONAN).

RONAN rend compte, ici, d'une situation dans laquelle des compétences qui mobilisent l'attention continue du professeur des écoles catholiques sont requises. Elles mettent en évidence toutes ses implications affectives dans sa relation avec les élèves, en écoutant, en consolant et en enseignant les comportements sociaux de base (Messing et *al,* 1995). Ces aspects affectifs ou émotionnels sont bien relevés par SANDRA.

> *« Mon premier objectif est de faire en sorte que les enfants soient joyeux, qu'ils puissent participer aux cours quels que soient leurs problèmes ! Il y en a, souvent, qui arrivent le matin, tu vois un enfant triste ; une fois une enfant est arrivée, elle était triste et je lui ai demandé : qu'est-ce que tu as ? et elle m'a répondu : C'est ma grande sœur, elle est morte ! Je n'ai pas pu me retenir, je suis sortie, puis je suis revenue la consoler un peu, et j'ai dit aux autres : Prions pour la grande sœur de votre camarade, parce qu'elle est auprès de Dieu et elle prie pour nous ! Après ça, après un bout de temps, j'ai vu qu'à la récréation elle se remettait avec les autres et c'était vraiment une joie pour moi ! On est venu pour travailler, on doit être joyeux dans le travail, on doit participer au cours et puis voilà, à la fin de l'année chacun pourra gagner ce qu'il est venu chercher »* (2021_56_E22_SANDRA).

Dans le processus d'épanouissement et de développement des apprenants, les professeurs des écoles catholiques insistent sur des valeurs fondamentales telles que le respect et l'entraide mutuelle entre apprenants :

> *« En classe, je dis : on ne doit pas se moquer des autres ! Le respect, voilà ! Si quelqu'un lève le doigt et qu'il n'a pas trouvé (la réponse), si toi tu connais, il ne faut pas se moquer ! Personne ne connait tout ! Moi-même, je ne connais pas tout ; je regarde le livre, voilà ! Et donc, ça a fait que, même si quelqu'un ne trouve pas quelque chose (la bonne réponse), je ne veux pas voir quelqu'un en train de se moquer »* (2021_40_E6_ISRAËL).

Si les apprenants doivent respecter leur enseignant, ISRAËL estime qu'ils se doivent le même respect entre camarades et le tout doit être couronné d'une entraide mutuelle qui les rendra solidaires en toute circonstance. N'est-ce pas une telle solidarité agissante que les professeurs des écoles catholiques appellent de tous leurs vœux dans le rapport qu'ils entretiennent avec les parents d'élèves ?

1.4- Une identité sue dans le rapport aux parents d'élèves

La question du rapport que les professeurs des écoles catholiques ont avec les parents d'élèves sera abordée à travers nos deux types de données : l'analyse des questionnaires et l'analyse des entretiens. Les données recueillies des questionnaires proviennent de deux questions dont la première concerne le respect des parents vis-à-vis des professeurs des écoles catholiques : « D'une manière générale, diriez-vous que vous êtes respecté par les parents d'élèves ? », variable qualitative avec cinq types de modalités : « Oui » (O), « Plutôt Oui » (PO), « Plutôt Non » (PN), « Pas du tout » (PDT) ; « Sans Objet » (SO) (Quest_2021_Section E : 5 E 13), et la deuxième concerne l'attente des professeurs des écoles catholiques vis-à-vis des parents d'élèves : « Qu'attendez-vous des parents d'élèves ? », variable qualitative comprenant six (06) types de modalités : « Appui à notre action » (AA) ; « Intérêt à la scolarité de leurs enfants même si parfois ils ont un faible niveau scolaire » (IS) ; « Venir aux rencontres » (VR) ; « Être bienveillant avec les enseignants de l'école » (BE) ; « Montrer de l'intérêt à la culture que nous tentons de transmettre » (IC) ; « Je

n'attends rien des parents d'élèves » (AR) (Quest_2021_Section E : 5 E 14). Les réponses à ces deux questions sont illustrées dans les tableaux 10 et 11 et présentées schématiquement dans les figures 28 et 29.

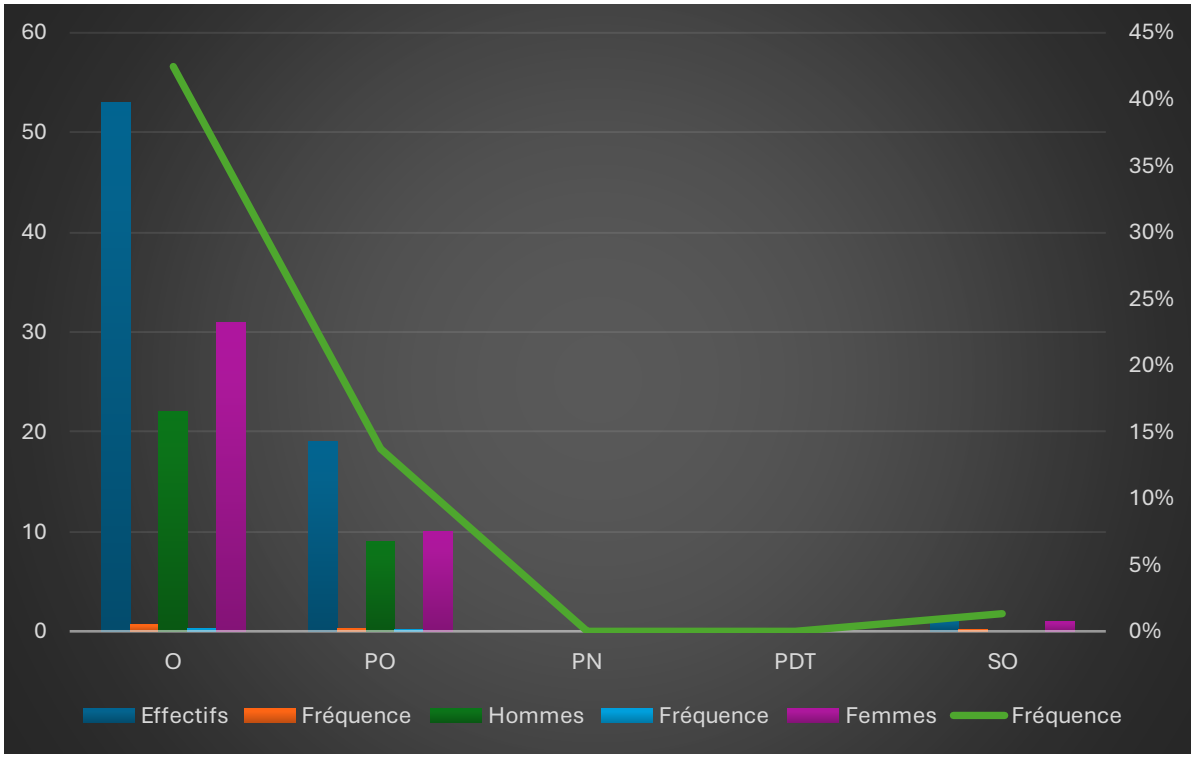
Tableau 16 : ***Avis sur le respect des parents d'élèves vis-à-vis des PEC***

Avis	O	PO	PN	PDT	SO	**Total**
Effectifs	53	19	0	0	1	**73**
Fréquence	73 %	26 %	0 %	0 %	1 %	**100 %**
Hommes	22	9	0	0	0	**31**
Fréquence	30 %	12 %	0 %	0 %	0 %	**42 %**
Femmes	31	10	0	0	1	**42**
Fréquence	42 %	14 %	0 %	0 %	1 %	**58 %**

Sources : construit par l'auteur à partir des données de l'enquête-terrain

Ce tableau révèle que le « Oui » l'emporte largement, pour signifier que la majorité des professeurs des écoles catholiques se sentent respectés dans le rapport qu'ils ont avec les parents d'élèves ; et dans ce groupe, les femmes sont plus nombreuses à ressentir ce respect puisqu'elles sont 58 % à l'affirmer contre 42 % pour les hommes. Ce « Oui » est renforcé par la variable « Plutôt Oui » qui peut être considérée comme positive et qui est cochée également par plus de femmes que d'hommes, même si cette fois-ci, l'écart se resserre entre les deux groupes, puisque le pourcentage est respectivement de 14 % et de 12 %.

Figure 29 : ***Avis sur le respect des parents d'élèves vis-à-vis des PEC***



Sources : construit par l'auteur à partir du tableau 58 des données de l'enquête-terrain

Ce graphique est un histogramme dans lequel les pics se distribuent essentiellement entre la majorité des « Oui » et des « plutôt Oui », et l'important groupe des femmes qui a massivement répondu « Oui » et « Plutôt Oui » matérialisé par la couleur violette plus haute que la couleur verte représentant les réponses des hommes concernant ces deux modalités.

Tableau 17 : Attente des PEC vis-à-vis des parents d'élèves

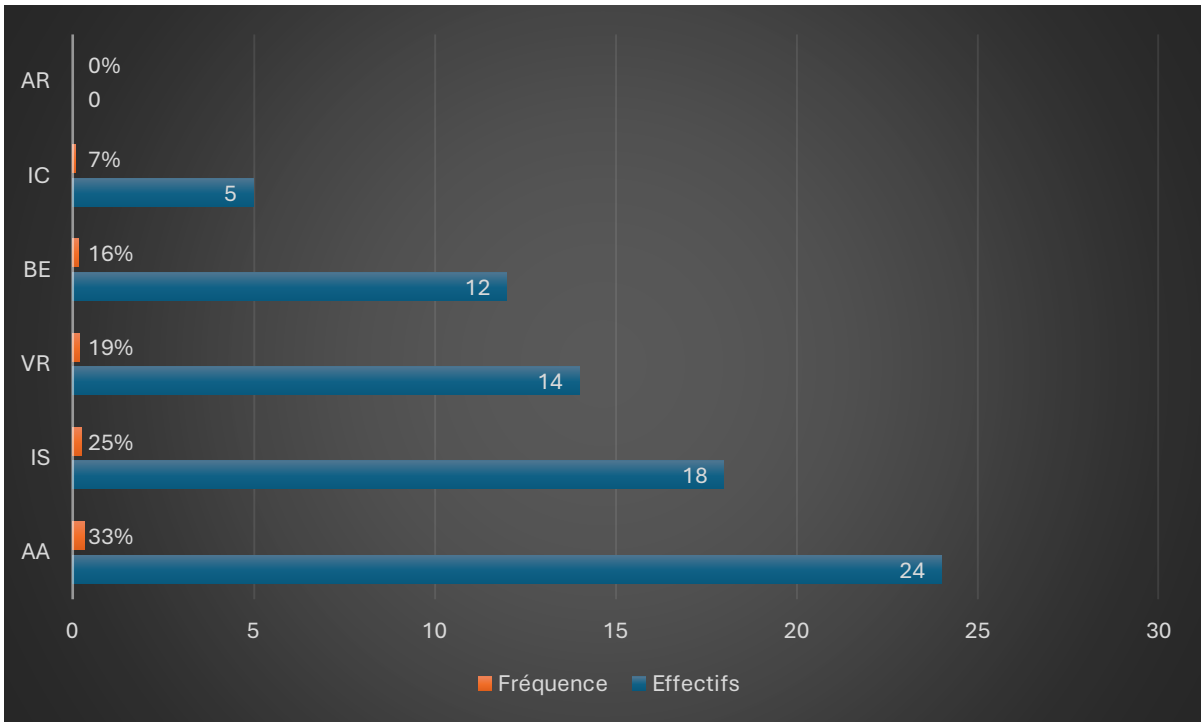
Attentes	AA	IS	VR	BE	IC	AR	Total
Effectifs	24	18	14	12	5	0	73
Fréquence	33 %	25 %	19 %	16 %	7 %	0 %	100 %

Sources : construit par l'auteur à partir des données de l'enquête-terrain

Dans ce tableau 17, la variable qui détient le pourcentage le plus important est celle de l'appui des parents d'élèves vis-à-vis des actions entreprises par les professeurs des écoles catholiques, soit 33 %, devançant les autres variables telles que l'intérêt à la scolarité des enfants (25 %), la participation aux rencontres (19 %), la

bienveillance vis-à-vis des professeurs des écoles (16 %) et l'intérêt pour la culture transmise. La variable « Je n'attends rien des parents d'élèves » n'a recueilli aucune notification.

Figure 30 : Attente des PEC vis-à-vis des parents d'élèves



Sources : construit par l'auteur à partir du tableau 59 des données de l'enquête-terrain

La figure 30 affiche cette graduation du plus petit pourcentage concernant l'intérêt des parents pour la culture transmise à leurs enfants, au plus grand pourcentage concernant l'appui des parents d'élèves aux actions entreprises par les professeurs des écoles catholiques en faveur de leurs élèves.

Concernant les entretiens recueillis, la catégorie du « rapport aux parents d'élèves » est explicitement mentionnée par vingt-trois (23) professeurs des écoles catholiques sur les quarante-huit (48) enquêtés, soit 48 % du groupe, avec tout de même soixante-dix-neuf (79) références. Cela montre que ce rapport avec les parents d'élèves joue un rôle important dans la construction identitaire des professeurs des écoles catholiques, même si ce pourcentage n'est pas majoritaire. En revanche, sur les soixante-dix-neuf (79) références concernant ce rapport, il y a une plus grande tendance à évoquer des rapports plus positifs que négatifs, puisque le ratio est de 59 références positives, soit 75 % de propos qui manifestent l'enthousiasme que la majorité des professeurs des écoles a expérimenté, contre 20 références négatives

(25 %) de propos exprimant le désarroi que quelques-uns ont éprouvé dans leur collaboration avec les parents d'élèves.

Ces données font apparaitre un enracinement dans des dimensions cognitives importantes et nécessaires pour les actions des professeurs des écoles catholiques. L'espace « Micro » dans lequel ceux-ci se situent pour marquer leur singularité et obtenir une reconnaissance identitaire, éclaire les différentes postures qu'ils affichent. Les dynamiques identitaires en jeu dans ce rapport sont la résultante de l'accompagnement et du respect mutuel entretenus, mais aussi des malentendus, des incompréhensions et même des tensions qu'on peut relever dans les différents incidents rapportés par les professeurs des écoles catholiques enquêtés.

1.4.1- Une identité de parents et de co-éducateurs avec les parents d'élèves

Cette recherche a relevé que du côté de ceux qui ont tenu des propos positifs (75 %), comme du côté de ceux qui ont tenu des propos négatifs (25 %), il y a une représentation de soi à partir de laquelle tous les professeurs des écoles catholiques (100 %) se considèrent comme des co-éducateurs avec les parents d'élèves, et cela, aussi bien dans l'environnement scolaire qu'au dehors. On se souvient encore des propos de PHILEMON qui observe que « *les enfants sont partout »,* et que puisque les enseignants eux-mêmes se déplacent partout, ils doivent toujours se dire *: « Je suis enseignant par mon habillement, ma façon de me conduire et de parler ! »* (2021_52_E18_PHILEMON). Les expressions qui matérialisent cette posture de co-éducateurs sont entre autres : « éducation partagée » (2021_44_E10_CHARLINE) ; « collaborer beaucoup avec les parents d'élèves » (2021_60_E27_NYMPHA) ; « amener l'enfant à suivre l'autorité des parents » (2021_46_E12_CHARLINE).

Dans le répertoire des 75 % de références positives, certains professeurs des écoles catholiques ont particulièrement exprimé le bonheur qu'ils ressentaient dans ce rapport de co-éducateurs avec les parents d'élèves et notifié comment cela les transformait dans le métier :

> *« Moi, j'aime vraiment que les parents nous aident à aider les enfants ! C'est une éducation partagée avec les parents ! Ça nous aide ! Ça aide les parents !*

> *Les parents nous encouragent et je peux dire que du CP1 jusqu'au CM2, en tout cas, pas mal de parents, nous encouragent. L'année passée, j'étais suppléante au CM2, et il y a des parents qui venaient dire : ah grâce à toi, mon enfant (...) a l'amour du travail bien fait ! Une fois j'ai vu une dame, parent d'élève, à la banque et elle m'a dit : Madame, je vous remercie, parce que ma fille-là, il y a sa grande sœur, quand elle travaille et qu'elle ne réussit pas, elle lui dit que si elle ne réussit pas c'est parce qu'elle n'a pas fait le travail avec beaucoup d'amour »* (2021_44_E10_CHARLINE).

L'idée qui marque l'intérêt dans ces propos, c'est ce constat de « l'éducation partagée » qui « aide » le professeur des écoles catholique à progresser dans le métier, en devenant une source de réconfort et d'inspiration. C'est une collaboration que tous les professeurs des écoles catholiques appellent de leurs vœux et ils indiquent explicitement les actions parentales les plus susceptibles de porter du fruit dans cette co-éducation :

> *« Les parents d'élèves, c'est surtout le suivi des enfants. Assez souvent, on donne des exercices, le lendemain on se rend compte que l'enfant n'a rien fait. Si on demande à l'enfant, il répond : maman a dit de faire telle chose, maman a dit de faire telle chose ! Si peut-être les parents regardaient un peu le cahier des enfants » (Ibid.).*

LANDRO, quant à lui, prend le soin de situer sa responsabilité éducative et scolaire avant de détailler ce qu'il attend de la participation des parents d'élèves :

> *« Mon rôle en tant qu'enseignant-là, c'est d'enseigner le programme officiel, évaluer, contrôler et interpeller, s'il y a lieu, par rapport à tel ou tel aspect de la vie de l'enfant ! (...) Mais le rôle des parents-là, c'est le suivi ! (...) C'est une action quotidienne, ça c'est votre rôle en tant que parents ! (...) L'enfant, avant d'arriver, sait qu'on va lui demander et il est contraint de mettre quelque chose dans sa tête et de rentrer avec ça ! Donc, on communique beaucoup avec les parents ; tu leur expliques et après, tu as moins de difficultés au cours de l'année ! »* (2021_54_E20_LANDRO).

Ce professeur des écoles catholiques évoque la co-éducation des élèves par les enseignants et par les parents d'élèves en expliquant le rôle de chacun. Pour atteindre l'objectif éducatif et scolaire, il lui semble essentiel de mettre en avant des aspects importants de cette collaboration. De son point de vue, les actions des uns et des

autres, bien que déployées dans des environnements différents doivent avoir un lien de continuité pour l'intérêt supérieur de chaque élève. En évoquant cette question, MENELAS montre que dans cette répartition des rôles, les professeurs des écoles catholiques apprennent à relever les défis qui sont tantôt liés à la coopération entre les enseignants et les parents d'élèves dans la gestion de l'indiscipline de certains élèves en classe, au manque d'intérêt de certains parents d'élèves par rapport à l'évolution scolaire de leurs enfants et enfin à l'influence environnementale négative sur le comportement de certains élèves. Il le précise dans les propos suivants :

> *« Bon, il y a de ces élèves qui sont insupportables et à ce moment-là, je fais appel aux parents ! J'échange avec eux parce que la discipline, ce n'est pas seulement à l'école, mais à la maison d'abord ! Donc, avec les parents, ces propos révèlent comment faire pour amener l'enfant à suivre l'autorité des parents. (...) Ici, c'est un milieu urbain ; les enfants sont quelquefois livrés à eux-mêmes ! (...) La compagnie aussi, ça change le caractère de l'enfant ! De nos jours, (...) ce n'est pas simple ! Hier ça allait mieux ! Aujourd'hui, les parents, on dirait qu'ils n'ont pas le temps pour les enfants ! (...) Il y a des parents, ils viennent, ils déposent les enfants, ils le confient à l'enseignant et puis, c'est fini ; ils s'en débarrassent ! Ils ne passent même pas à l'école pour voir le travail de l'enfant ! A l'école, parfois, on fait appel à des parents, mais jusqu'à la fin de l'année, ils ne viennent pas. La preuve est que, même actuellement, dans le bureau de la permanence, il y a des cahiers de composition qui sont là ! Ils ne viennent pas s'enquérir du travail de leurs enfants. Avec quelques-uns, il n'y a pas de problème ; ils passent régulièrement ! Ils demandent la discipline de l'enfant en classe, son travail, là où cela ne va pas ! Eux aussi, ils font quelque chose pour aider ! Et ensemble ça va ! »* (2021_46_E12_MENELAS).

Malgré sa disponibilité à assumer pleinement un double rôle d'enseignant et de co-éducateur aux côtés des parents d'élèves, ces propos révèlent comment MENELAS ressent les effets de l'abandon de certains de ces parents d'élèves vis-à-vis de cette tâche commune qui prend encore plus d'ampleur dans un environnement social aussi difficile que celui d'un milieu urbain. Il lui semble impossible de faire face tout seul à l'immensité de la tâche : ces propos révèlent pourquoi il ne se fatiguera pas d'interpeller les parents d'élèves, puisqu'il estime tout simplement qu'on ne peut pas les mettre de côté.

1.4.2- Les incidents vécus avec les parents d'élèves

Dans le point précédent, les incidents relevés dans les propos négatifs des 25 % de professeurs des écoles catholiques interviewés concernent en tout premier lieu leurs ressentiments face à l'incrédulité des parents d'élèves lorsque des écarts de comportements sont signalés au sujet de leurs enfants. Certains parents d'élèves réfutent systématiquement les signalements de ces écarts de comportement et cela est considéré par certains professeurs des écoles catholiques comme une difficulté majeure dans le rapport qu'ils ont avec certains d'entre eux :

> *« Il y a des parents souvent qui ne croient pas à ce que l'enseignant dit ! C'est une difficulté ! Tu vas appeler le parent, tu vas lui dire ce que tu as observé sur son enfant ; que ça soit au niveau scolaire ou au niveau comportement. Il te dit qu'à la maison, l'enfant n'est pas comme ça ! Voilà ! Pourtant, l'enfant, il a plusieurs caractères ! Je peux dire que ce qu'il est à la maison, ce n'est pas ce qu'il est à l'école, ce n'est pas ce qu'il est au dehors ! Donc, pour les parents qui ne coopèrent pas avec l'enseignant, l'éducation de leur enfant devient un peu difficile ! Quand tu essaies en vain, bon, on ne peut pas mettre l'enfant de côté, parce que ce n'est pas sa faute ! On essaie de faire ce qu'on peut, souvent même, tu es obligé d'écarter les parents pour travailler avec l'enfant. Parce que l'objectif visé, c'est la réussite de l'enfant »* (2021_60_E27_NYMPHA) ; ou encore : « *Quand l'enfant a fait telle chose (...) à l'école, son papa ou sa maman dit : « jamais ; mon enfant ne fait pas ça !»* (2021_44_E10_CHARLINE).

Ces propos pointent du doigt une crise de confiance dans la collaboration de certains professeurs des écoles catholiques avec certains parents d'élèves ; crise qui déteint sur la sérénité des enseignants dans l'accomplissement de leur tâche. La fin des propos de NYMPHA est particulièrement difficile à comprendre, puisqu'elle évoque des moments où elle est *« obligée d'écarter les parents pour travailler avec l'enfant »* en donnant à cette disposition ultime un objectif majeur : *« la réussite de l'enfant »*. Que signifie cette mise à l'écart des parents d'élèves ? Comment s'y prend-elle pour réaliser cette disposition ? On est, ici, face à un questionnement qui révèle les ruptures de collaboration vécues sur le terrain à la suite desquelles le seul intérêt qui vaille est celui de l'élève. Ces ruptures de collaboration, vécues par les professeurs des écoles catholiques comme de véritables crises, ont le plus souvent

abouti aux mêmes types de décisions prises plus haut par NYMPHA. D'autres incidents, figurant parmi les 25 % de propos négatifs, concernent l'intrusion des parents d'élèves dans la sphère scolaire lorsque des conflits opposent leurs enfants à d'autres enfants :

> *« Je dis à mes élèves, tout simplement : même si un autre t'a fait quelque chose qui n'est pas bien, même s'il t'a insulté, même s'il t'a frappé, il faut venir me dire. Il ne faut pas régler ça entre vous ! (…). Souvent, il y a des parents qui interviennent, et qui s'ingèrent dans les affaires des enfants ! Certains parents viennent ici, dans la cour de l'école, pour voir l'enfant qui a fait quelque chose à leur enfant et le menacer ! Nous, on interpelle les parents ! Ici, on n'a pas le droit de venir ! D'ailleurs, ce n'est pas sûr que votre enfant vous dise la réalité ! Donc, on leur dit qu'il ne faut pas s'inquiéter ! Vous pouvez venir demander l'information et c'est à nous de savoir ce qui s'est passé réellement »* (2021_43_E9_KACIDIA).

Ces propos de KACIDIA ne sont-ils pas un véritable plaidoyer pour la reconnaissance d'une compétence ? L'expression *« c'est à nous »* est une représentation de soi qui ne souffre d'aucune ambiguïté et c'est sur cette base qu'elle interpelle les parents d'élèves afin que ceux-ci lui reconnaissent des compétences de gestion des conflits qui éclatent entre élèves. Cela va de la révélation des faits réels qui ont entrainé le conflit, à la résolution de celui-ci, l'enseignant étant souvent le témoin oculaire ou le premier à qui les faits de conflits sont rapportés par les autres témoins. La gestion de certains incidents en classe a parfois manqué de peu de tourner au drame par manque d'auto-contrôle ou de maîtrise de soi (Barrère, 2002) et dans ces cas, les professeurs des écoles catholiques ont toujours su recourir aux parents d'élèves comme nous le voyons dans les propos suivants :

> *« Cette année, j'ai un enfant, il est venu avec des cailloux en classe ! Donc, ses camarades m'ont fait signe ! J'ai demandé : tu as amené des cailloux, pourquoi ? Il ne me répondait pas, j'ai parlé, il ne me répondait pas ; donc je l'ai tapé et (…) la chicote a blessé sa main ! Donc j'ai appelé ses parents, j'ai appelé sa maman et j'ai dit : vraiment votre enfant a déconné, j'ai essayé de le corriger mais ça a dépassé les limites ! Quand la maman est venue, elle m'a dit que c'est un petit truc ; mais je lui ai dit que chez nous, on ne nous autorise pas à taper, et comme il y a eu une blessure, je tiens quand même à vous présenter mes excuses »* (2021_43_E9_KACIDIA).

Cet incident qui survient par manque de maîtrise de soi de cette professeure des écoles provoque une blessure de son élève et semble être le seul que nous ayons enregistré dans les enquêtes, provoqué par un enseignant. Les dix (10) autres incidents rapportés sur l'ensemble des cent quarante-six (146) références des catégories « rapports aux parents d'élèves » et « rapports aux élèves », sont provoqués, soit par l'élève lui-même, soit par un autre élève, soit par un parent d'élève. Pour un ratio d'environ 7 %, on peut dire que si ces incidents existent, ils sont peu nombreux. Dans l'incident ci-dessus, le cheminement suivi dans le processus de sa résolution montre que cette professeure des écoles catholiques est consciente d'avoir enfreint l'interdiction de la chicotte en classe prônée par l'Éducation Nationale et qui doit être respectée par tous les partenaires de l'éducation parmi lesquels figure l'Éducation Catholique. La reconnaissance d'être allée trop loin, suivie des excuses présentées à la maman de l'élève sont de nature à apaiser le climat de gestion de cet incident et semble faire partie d'un processus de construction de l'identité professionnelle de cette enseignante par le biais des rôles évoqués plus haut. En effet, lorsque la maman de l'enfant qualifie la *« blessure »* de son enfant de *« petit truc »*, il semble que non seulement elle soulage l'enseignante qui a enfreint la loi, mais elle reconnaît implicitement que celle-ci a parfaitement joué son rôle de co-éducatrice. Cette manière de gérer les incidents ne renforce-t-il pas le lien entre professeurs des écoles catholiques et parents d'élèves ? N'est-ce pas également ainsi que ces professeurs des écoles catholiques peuvent établir une dialectique entre engagement et distanciation, entre contrôle de soi et protection de soi ? Selon Gohier et *al* (2001), cette mise à distance avec soi n'est possible que si l'enseignant à un esprit réflexif, capable d'auto-évaluation. C'est une qualité qu'il nous semble important de relever et d'associer à sa capacité introspective grâce à laquelle elle clôt l'incident par la présentation de ses excuses à la maman de l'élève blessé.

Un autre incident, relevé par une autre professeure des écoles catholiques, dans lequel un élève a été accidentellement blessé par un autre élève a connu un dénouement différent, puisqu'il a révélé le type de tension qui peut surgir entre enseignants et parents d'élèves dans l'exercice de leurs rôles de co-éducateurs :

> *« Parfois, pour certaines blessures, on peut nettoyer, mais quand c'est un peu grave, là, il faut appeler les parents. Il y a des parents qui comprennent, mais il y en a d'autres, ce n'est pas simple. Ils vont faire comme s'ils ont compris, mais*

> *après, en parler en ville ! Il y a eu une situation où un enfant s'était blessé ! J'ai demandé à l'enfant, est-ce que tu pourras tenir, car je voulais appeler ses parents ! Mais il dit qu'il n'y a pas de problème, qu'il peut tenir ! On a essayé de nettoyer la blessure, et à midi, la maman est venue ! Moi-même j'ai attendu jusqu'à ce que la maman vienne le chercher à midi, et je lui ai expliqué ce qui s'est passé ! Elle a fait comme si elle a compris, elle est partie ! Mais à l'Assemblée Générale des parents d'élèves, elle est venue parler de ça ! Que les enfants ne sont pas suivis à l'école, que son enfant est allé jusqu'à se blesser et qu'on ne l'a même pas appelée pour venir chercher son enfant ! (…) Les enfants sont là, (…) ils sont sous notre charge, on veille sur eux, mais, on ne peut pas suivre chaque enfant individuellement ! Quelquefois, même en classe, tu peux être en train de travailler au tableau, tu tournes le dos, d'autres sont en train de jouer, ils se blessent, voilà ! En tout cas il faut que les parents arrivent vraiment à comprendre, sinon ce n'est pas facile, ça décourage »* (2021_47_E13_LINE).

Ces différents incidents relatés par LINE ont pour point commun l'incompréhension ressentie par les professeurs des écoles catholiques vis-à-vis de certains parents d'élèves qui ne se gênent pas d'insulter les enseignants et même de vouloir en découdre avec eux. Dans ces différents cas, la reconnaissance identitaire sollicitée fait plutôt l'objet d'une sorte de sabotage de certains parents d'élèves, puisque les ragots perpétrés en ville sont ressentis comme une déconstruction de l'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques. Tout cela plante le décor des tensions entre enseignants et parents d'élèves qui débouchent sur des prises de positions parfois tranchées où plus rien ne va entre co-éducateurs :

> *« Ce qui me fait le plus mal, c'est du côté des parents ! Aujourd'hui le gros problème que moi j'ai vu ici, c'est les parents ! Parce que la valeur que tu veux transmettre à l'enfant, si à un certain moment, tu te rends compte que le parent n'a même pas ça, ça fait très mal ! Il y a beaucoup d'exemple et ça fait que tu désespères, même pour l'avenir de ce pays ! Supposons ; tu bannis une façon de s'habiller, de se coiffer, tu interpelles l'enfant plusieurs fois, sachant que ce n'est pas lui qui coud ses habits, ce n'est pas lui qui s'habille ! Ceux qui sont chargés de faire cela, tu les interpelles, et si la maman vient s'arrêter, mille fois, moins bien habillée que l'enfant, qu'est-ce que tu dis ? Donc, c'est souvent ce manque de complicité qui n'existe pas entre l'éducateur et les parents qui pose souvent d'énormes problèmes ! Toutes les fois que je suis au CM2, en début d'année, je tiens une rencontre avec les parents d'élèves de ma classe, et quand*

> *je les convoque, moi je leur explique un peu mes principes : les cours commencent à telle heure, mais moi je souhaiterais que vous déposiez les enfants à telle heure, et souvent quand on déborde, ils sont pressés, ça boude, on t'insulte ! Ça ne me plait pas de rester jusqu'à 17h30, mais, c'est pour l'intérêt supérieur des enfants, car c'est une classe d'examen »* (2021_54_E20_LANDRO).

Si les co-éducateurs des élèves ne partagent plus les mêmes valeurs, cela devient désolant et on comprend la douleur de LANDRO sur les exemples concrets qu'il cite dans son propos. Comment, en effet, exiger une tenue scolaire décente à ses élèves quand leurs parents semblent en décalage total avec cette valeur ? Que faire de la complémentarité des sacrifices que doivent consentir les professeurs des écoles catholiques et les parents d'élèves pour la réussite des élèves quand les efforts des premiers sont négligés ou boudés par les seconds ? Que devient, dans ce cas, la complicité entre enseignants et parents d'élèves dans la délibération sur les questions d'ordre éthique (Racine, Legault et Bégin, 1991), comme c'est le cas dans les exemples donnés par LANDRO ?

De tout cela, une donnée nouvelle doit être prise en compte dans ce combat mutuel pour les élèves et cela concerne les droits de ces derniers comme on le voit dans ces propos :

> *« Les enfants, de nos jours, sont délaissés au moment où on leur montre qu'ils ont des droits ! Aujourd'hui, on ne peut plus rien faire ! On n'a pas de droit sur eux ! Tu punis l'enfant aujourd'hui, l'enfant va aller dire à son père, son père va venir te dire qu'on ne punit pas son enfant ! Donc, toi enseignant même, au finish, tu ne sais pas à quoi sert ton rôle, parce qu'un enfant qui est là, tu ne peux pas le corriger, qu'ils fassent bien ou mal tu le regardes ! Donc, c'est ça qui fait que le métier d'enseignant tire un peu à sa perte, parce que les parents vraiment, nous-mêmes nous sommes des parents d'élèves, mais vraiment on démissionne, très souvent ! »* (2021_56_E22_SANDRA).

Cette professeure des écoles catholiques soulève l'épineuse difficulté qu'ont les enseignants vis-à-vis des violences corporelles à l'école, à la suite de l'entrée en vigueur des textes de loi sur les droits des enfants. Ne pas pouvoir *« dire un mot »* à un élève qui a mal fait au risque *« d'avoir chaud »,* semble difficile à intégrer pour SANDRA et constitue pour elle une cause de dévalorisation du métier d'enseignant.

Cette réflexion semble être lourde de sens dans le processus de construction de l'identité professionnelle dans le sens où elle touche le rapport à soi de cette enseignante. Comment concilier ces rôles de parent d'élève, d'enseignant, et de lieutenant de la société ? Comment concilier les droits octroyés à l'enfant par la loi, qui préservent son intégrité physique et les devoirs d'éducation de l'enfant par la société, qui tolèrent la correction éducative ? Ce questionnement oriente de nouveau vers le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique susceptible d'éclairer dans le rapport que les professeurs des écoles catholiques établissent avec l'école comme Institution ecclésiale, mais plus largement comme Institution sociale.

En somme, l'analyse de cette « identité sue » des professeurs des écoles catholiques dans leurs rapports aux parents d'élèves révèle de nombreux aspects positifs contenus dans les 75 % de références positives énoncées dans les entretiens et essentiellement orientées vers la mise en œuvre d'un rôle partagé, celui de co-éducateurs. Les multiples références aux collaborations mutuelles et les quelques 8 % d'incidents évoqués et relativement bien gérés sont convertis non seulement pour servir de « matériaux » dans le processus de construction de l'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques, mais aussi de tremplin pour répondre aux défis liés aux droits des enfants et à l'évolution des attentes ecclésiales et sociales.

1.5 - Une identité sue dans le rapport à l'École Catholique comme Institution Ecclésiale

Nous avons découvert dans le chapitre VIII (1.3.1), concernant le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique, que dans le groupe des 72,13 % de professeurs des écoles catholiques qui ont été formés à l'IFPEC, la référence à ce Projet ne se faisait qu'en lien avec la formation initiale ou, à la rigueur, en souvenir des séances organisées dans le cadre de l'appel à candidature pour le recrutement des futurs professeurs des écoles catholiques. Les 27,88 % des professeurs recrutés parallèlement, n'en savaient pas grand-chose, voire rien. Cette réalité est assez préoccupante, car, l'un des éléments de professionnalité de l'enseignant dans son rapport à la profession enseignante selon Gohier et *al*, (2001), est l'insertion et la réappropriation du Projet

Éducatif de l'établissement par celui-ci. Dans le cas de l'Éducation Catholique, le Projet Éducatif étant proposé à l'ensemble des établissements scolaires et universitaires catholiques du Burkina Faso, on peut bien se demander ce qu'ils en font au cours d'une année académique ! Comment chacun de ces établissements se le réapproprie chaque année en tenant compte du contexte social, de l'environnement et des orientations diocésaines (P.E., p.30) du lieu où ils sont implantés ? Comment les professeurs des écoles eux-mêmes se l'approprient-ils ? Quelles difficultés rencontrent-ils à ce propos et quelles stratégies développent-ils pour y faire face ?

Sur le terrain, les données recueillies sur le rapport des professeurs des écoles catholiques à l'Ecole Catholique comme Institution ecclésiale montrent que, même s'ils ne savent pas grand-chose du Projet Éducatif, ils semblent conscients de leur contribution à la formulation de certaines de ses finalités éducatives, à la réalisation de celles-ci, et ressentent comment leurs implications, personnelle et collective, les aident à redéfinir leur mission. Dans les entretiens, cette catégorie a été évoquée par vingt et un (21) professeurs des écoles catholiques sur les quarante-huit (48), avec trente-trois (33) références dans lesquelles ils rendent compte du degré de transformation auquel ils sont parvenus à l'issue des multiples crises traversées (crise des salaires, crise du *management* exigeant de la hiérarchie, crise de la lourdeur du travail enseignant dans l'Éducation Catholique) :

> « *Aujourd'hui, quand on regarde au niveau national, dans l'ensemble, nous ne sommes plus nombreux à être de cette promotion, c'est à dire beaucoup sont partis ! Pour les uns on pourrait dire peut-être qu'ils n'ont pas trouvé leur compte ; c'est ce qui a fait qu'ils ont quitté les rangs et sont allés à la Fonction Publique ! Mais nous qui sommes encore là, c'est parce qu'on croit au Projet, et on tient à le réaliser* » (2018_2_E1_ENS_BARTHES).

Dans ces propos, la représentation que BARTHES a de lui-même comme enseignant, ayant visiblement *« trouvé son compte »* dans l'Ecole Catholique après avoir traversé la crise des salaires, contrairement à beaucoup d'autres collègues de la même promotion qui sont partis, est à l'intersection de la représentation qu'il a du petit nombre de professeurs des écoles catholiques qui sont restés fidèles à l'Institution ecclésiale. C'est avec eux qu'il exprime sa foi, son espoir et son aspiration de voir se réaliser les objectifs du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique du Burkina Faso. L'élément important que l'on peut relever de ce propos concerne le haut degré de

fidélité dans le rapport à l'école comme Institution ecclésiale. La fidélité institutionnelle est mise en avant par la quasi-totalité des professeurs des écoles catholiques dont l'ancienneté est comprise entre dix (10) et vingt (20) ans et qui figurent dans le groupe des 23 qui l'ont évoquée. Après avoir mené un combat personnel intense dans les tensions consécutives à la crise des salaires évoquée plus haut, les professeurs des écoles catholiques de ce groupe ont estimé qu'ils en étaient sortis totalement transformés, avec un renforcement de leurs capacités à s'impliquer dans les actions organisées par leurs écoles et par leurs associations, leurs capacités à réfléchir sur les dilemmes d'ordre éthique qui se présentent, en somme, leurs capacités à faire avancer l'Ecole catholique, comme Institution ecclésiale :

> *« J'ai préféré rester, parce qu'on se sent à l'aise ici, dans la communauté éducative. On tient vraiment à rendre service à l'Église Catholique. Je me dis qu'ici, j'ai tout ! Moi je préfère rester ici ».* (2018_20_E10_ENS_KELIANE).

Ou encore :

> *« On ne peut aller nulle part ailleurs, donc, on a même plus intérêt à faire en sorte que l'Éducation Catholique brille, se développe et devienne ce qu'il doit être. Nous ne pouvons qu'accompagner dans ce sens »* (2018_23_E12_ENS_NINTO).

Même sans connaître le Projet Éducatif en profondeur, ces propos montrent que certains professeurs des écoles catholiques ont su déterminer les objectifs scolaires et professionnels qui ont du sens pour eux, ce qui semble être un signe que le processus de professionnalisation comme activité mue par un idéal de service (Parson, 1937) est en marche. Cette idée est davantage développée dans les propos suivants :

> *« Du moment où les enfants nous sont confiés, et que les parents nous ont fait confiance, (...), on ne peut pas se laisser abattre, se décourager et cesser de bien faire notre travail ! Puisqu'on a toujours dit, et j'en suis convaincu, si tu fais bien, si tu entretiens bien l'enfant d'autrui, Dieu va te récompenser de la même manière ! Si tu fais mal, ils vont mal apprécier ton enfant aussi ; moi, j'ai ça en tête ! C'est ce qui me fait avancer dans mes travaux, (...) ! Même si dans notre carrière, nous sommes plafonnés, du moment où nous arrivons à subvenir à nos petits besoins, on peut s'en tenir à ça »* (2021_55_E21_MICKAËL).

Ainsi donc, au-delà de l'épineuse problématique du plafonnement actuel des carrières dans l'Éducation Catholique au Burkina Faso dont il a pleine conscience, MICKAËL révèle une grande capacité introspective à dégager ce qui, pour lui, constitue l'essentiel des objectifs poursuivis dans le quotidien de son métier : s'armer de courage pour travailler au développement intégral des élèves qui lui sont confiés par leurs parents. Cette capacité à dégager une raison objective qui sert de « locomotive » dans les orientations éducatives et pédagogiques du professeur des écoles catholiques est une qualité qui nous semble avoir été progressivement transformée en compétence argumentative dans l'expérience de MICKAËL et plus largement dans celle de ses collègues. A ce propos, on peut soutenir l'hypothèse selon laquelle MICKAËL peut, à partir de cet argumentaire qui révèle sa posture professionnelle, les valeurs et les croyances qu'il porte, s'engager et mobiliser l'engagement de ces collègues dans les activités de leur établissement. En faisant certains choix, en acceptant certaines responsabilités et même parfois en assumant certaines compromissions (Pallascio, Angenot, Lafrotune, Nachbauer et Gosselin, 1999), n'est-ce pas une manière de déclencher en eux une dynamique d'affirmation professionnelle ? L'expérience d'un des plus anciens professeurs des écoles catholiques, relatée sous forme de monologue, est assez significative dans ce sens. Il dit :

> *« Tout ce qu'on demande d'expérimenter, moi je l'ai expérimenté ! Toutes les nouveautés ! Ce que l'Éducation Catholique dit, on a tout fait dans mon école. Je me suis dit : 20 ans ! Ce n'est pas qu'il ne peut pas partir ; depuis le début, il pouvait partir ! Le moment des tumultes, il pouvait partir ! Les crises, il pouvait partir ! S'il reste, pour moi, ça devait faire cas d'école pour les enseignants et pour le corps religieux ! C'est ce que j'ai comme histoire ! Maintenant, tu vois, je me suis marié en 2020, je suis stabilisé et donc, j'ai encore le courage d'aider l'Église ! C'est ma deuxième année ici ! J'essaye de donner ce que je peux donner à cette école pour qu'elle redevienne (...), peut-être que c'est une course à la montre, certains ne le savent pas, mais c'est une course à la montre, parce que je ne veux pas quitter cette école pour qu'on dise qu'il est passé ici et que ce n'est pas bon ! Effectivement bientôt, je vais rejoindre les écoles supérieures »* (2021_59_E26_KOLBERT).

Comme on le constate, KOLBERT semble avoir développé une véritable compétence argumentative pour révéler, dans un monologue, le lien profond qu'il a progressivement établi avec l'Institution scolaire. On peut y relever :

– La capacité à évaluer ses vingt (20) ans d'ancienneté dans l'Éducation Catholique, distillée dans les choix de carrière et de vie qu'il a maintenus malgré les *« temps de tumultes »* et de *« crises »*, notamment le choix de la formation à l'IFPEC, plutôt qu'au Séminaire, le choix de retarder le plus possible la signature d'un contrat matrimonial, pour être tout entier disponible à l'école ;

– La capacité à passer de la théorie à la pratique, en expérimentant, dans les classes tenues, toutes les formes de pédagogie proposées par sa hiérarchie ;

– La capacité d'autoévaluation de son parcours professionnel d'où émerge un « enjeu » de mise en reconnaissance de soi et un « jeu » de négociation identitaire, puisqu'il voile à peine une demande de mise en valeur de ce parcours non seulement auprès des plus jeunes professeurs des écoles catholiques, mais aussi auprès des postulants à la vie religieuse ;

– Le sens de l'éthique, grâce auquel il tient à relever, avant de *« rejoindre les écoles supérieures »,* tous les défis possibles pour que l'école, dans laquelle il a été affecté depuis deux ans, emprunte le même chemin de rayonnement que les autres écoles servies par le passé.

KOLBERT, fait partie des trois professeurs des écoles catholiques avec lesquels nous avons recueilli des données en passant par la méthodologie des récits de vie. Il fera partie des trois professeurs des écoles catholiques dont nous avons souhaité analyser davantage le parcours professionnel en vue d'éclairer les enjeux de la professionnalisation et leurs conséquences sur l'identité professionnelle et l'engagement du groupe des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso.

II. L'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques dans les dynamiques affectives

La dimension affective de l'identité professionnelle renvoie à la capacité de l'enseignant à se percevoir comme compétent dans l'exercice de son métier et à développer une estime de soi professionnelle positive. Cette dimension est étroitement liée au processus de professionnalisation et de construction de l'identité professionnelle (Wittorski, 2007 ; Gohier et *al*, 2001). C'est dans la mesure où l'enseignant développe effectivement des compétences qu'il peut se percevoir comme compétent et construire une estime de soi professionnelle. Les données du terrain montrent que 87,7 % des professeurs des écoles catholiques se déclarent « compétents » ou « très compétents » dans l'exercice de leur métier, ce qui témoigne d'un sentiment de compétence globalement élevé.

Cependant, ce sentiment de compétence ne se distribue pas de manière uniforme : il varie significativement en fonction de l'ancienneté professionnelle et du type de formation reçue. Les professeurs des écoles catholiques formés à l'IFPEC manifestent un sentiment de compétence significativement élevé (91,2 %) que leurs collègues n'ayant pas bénéficié de cette formation (76,8 %).

L'estime de soi professionnelle se construit également à travers la reconnaissance sociale dont 98,6 % des professeurs des écoles catholiques enquêtés se disent bénéficiaires. Les entretiens révèlent l'importance cruciale de cette reconnaissance dans la construction identitaire.

2.1 - Une identité ressentie dans le regard sur soi

En matière de professionnalisation, « l'identité ressentie » constitue la facette de la composante « affective » du processus de négociation identitaire (Wittorski, 2007). Dans l'espace « Micro », il s'agit de l'action que l'individu entreprend dans un rapport affectif à l'image de soi qui produit une motivation et un investissement affectif. Le soi, rappelons-le avec Fischer (1987), « représente l'ensemble des

caractéristiques qu'un individu considère comme siennes, auxquelles il accorde une valeur socio-affective » (p.170). Sur le terrain, ce processus de négociation identitaire semble être à l'œuvre, puisque le regard sur soi, a souvent été relevé et présenté par certains professeurs des écoles catholiques comme une source de motivation et d'investissement, ainsi qu'on peut le relever dans ces propos de NETIANE :

> *« Personnellement, j'ai toujours défendu la conscience professionnelle (...). Il faut..., tu dois faire ton travail correctement et bien, sans te dire que quelqu'un est derrière toi ! Non, tu le fais ; c'est ta propre conviction, et puis c'est la formation que tu as eue, l'éducation que tu as eue aussi ; bien faire les choses, c'est ça qui t'amène à t'investir »* (2018_12_E6_ENS_NETIANE).

Ces propos sont semblables à ceux de SANDRA qui dit :

> *« Sans même parler de l'enseignante catholique, moi, ma mère m'a appris le travail, et le travail bien fait, parce que j'ai hérité ça de ma mère ! Donc, je peux dire que j'essaie de bien faire mon travail, d'accomplir vraiment mon devoir ! Quand j'ai un devoir à faire, souvent mes enfants me disent : « maman laisse le travail pour demain » je leur dis : « Vous ne savez pas quel travail vous aurez demain ! Aujourd'hui, si tu as le temps, fais-le, parce que tu ne sais pas ce que demain va t'offrir comme travail ». Donc, je me dis que le travail qu'on m'a confié, sincèrement, j'essaie de bien le faire, avec l'assistance du Seigneur ! Je ne me vante pas, mais je peux essayer »* (2021_56_E22_SANDRA).

Ce regard sur soi, relevé dans ces deux extraits, permet de dégager la triade : « éducation-formation-travail » pour aboutir aux trois concepts clés : « identité-compétence-professionnalisation » dont nous relevions l'articulation, plus haut, pour dire que la professionnalisation relève d'un jeu et d'un enjeu social. Ici, les mots et les expressions utilisés par NETIANE et SANDRA révèlent le socle sur lequel repose leur investissement quotidien :

– Un projet identitaire de soi pour soi qui repose sur la solidité de leur éducation sociale et familiale ;

– Une compétence professionnelle qui repose sur la disposition à faire correctement leur travail ;

– Une professionnalisation qui se construit à travers des actions menées avec sincérité, sérénité et en toute conscience professionnelle.

Ne peut-on pas dire ici, qu'avec cette capacité à mobiliser ces concepts, certains professeurs des écoles catholiques forgent un « projet d'entretien de soi » (Kaddouri, 2006) ? Ce projet, rappelons-le, désigne l'ensemble des actions qui donne sens à l'existence et à la signification de la vie d'un individu et lui sert d'anticipation et de projection de son soi. Il « nécessite la définition d'une conception de soi à réaliser, la mobilisation des ressources identitaires (estime de soi, confiance en soi...) et la mise en place de stratégies identitaires pour l'atteindre » (Kaddouri, 2019, p.19).

Ces deux professeures des écoles catholiques semblent en effet, être des actrices, conscientes de leur identité actuelle d'enseignantes catholiques. Si la sérénité dans le travail amène la première à ne point redouter les contrôles inopinés de l'encadrement de la Direction Diocésaine de l'Éducation Catholique (DDEC) ou même de la Circonscription de l'Education de Base (CEB), elle est relevée par la deuxième comme l'effet, ou plus largement, l'aboutissement de sa croyance, laquelle croyance fait partie des éléments sur lesquels porte la représentation de soi de l'enseignant, selon Gohier et *al* (2001). On retrouve la même conscience d'être acteur du « projet d'entretien de soi » et le besoin de faire perdurer son identité actuelle de professeur des écoles catholiques dans les propos suivants :

> *« Moi personnellement je peux dire que je me forge, je fais l'effort (...) de répondre à ce que je suis. Au fur et à mesure qu'on est avec les enfants, il y a certaines choses qu'on cultive en soi »* (2018_25_E14_ENS_MYRTILLE).

Se forger dans la proximité avec ses élèves est une manière pour MYRTILLE de cultiver une identité professionnelle dont elle est satisfaite, comme le signifie MICKAËL, de son côté, lorsqu'il s'exprime sur la définition de son identité en tant que professeur des écoles catholiques :

> *« C'est une fierté que je ressens ! Si je dois me définir, je dirai que je suis vraiment un enseignant fier de ce qu'il est en train de faire, parce que seul le travail paye, voilà ! Donc, honnêtement, je suis fier de ce que je suis, et du nom avec lequel on me désigne !* (2021_55_E21_MICKAËL).

La fierté est ici un élément constitutif important du « projet d'entretien de soi » et toute action que MICKAËL entreprend, a pour objectif de faire perdurer son identité

professionnelle actuelle, laquelle est d'ailleurs reconnue par un autrui significatif dans ses rapports avec la hiérarchie, les élèves, les parents d'élèves et la société dans son ensemble. Si l'on devait résumer l'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques qui découle de ce regard sur soi, il nous semble que les propos de XAVIER et de SANDRA conviendraient le mieux. Ceux de XAVIER sont les suivants :

> *« Je suis éducateur chrétien, parce que je vais au-delà de l'éducation dans ma pratique ! (...) En dehors de l'enseignement pédagogique, (...) j'éduque l'enfant, en allant au-delà de sa connaissance, en lui permettant d'avoir tout ce matériel-là, de vivre une vie sociale. (...) Je peux dire que je suis éducateur (...) catholique, parce que j'apprends à l'enfant à vivre sa foi »* (2021_62_E29_XAVIER).

Et ceux de SANDRA sont les suivants :

> *« Un enseignant catholique, comme le nom le dit, je peux dire que c'est un enseignant d'abord qui doit prier, parce qu'on a dit :"catholique", et comme catholique, on doit prier ! Un enseignant catholique, c'est un enseignant qui prie, qui fait bien son travail, qui est respectueux, honnête et qui, vraiment, accomplit bien son devoir, et puis, aime aussi les enfants ! Tu ne peux pas être enseignant sans aimer les enfants ! (...) Le mot "catholique" veut dire qu'en plus de l'enseignement, on ajoute les valeurs du catholicisme ! Pour me résumer, c'est un enseignant qui aime le Christ, aime les enfants, qui prie, qui accomplit ses devoirs, même s'il doit demander ses droits par la suite »* (2021_56_E22_SANDRA).

Ne serait-il pas pertinent de classer les différents éléments qualifiant ici le professeur des écoles catholiques dans les pôles identitaires « d'identisation et d'identification » (Gohier et *al*, 2001), nécessaires à la construction de l'identité professionnelle enseignante ? Reconnaître en effet, les valeurs de sa croyance et s'attribuer à soi-même et aux membres de son groupe d'appartenance des actes d'amour, d'enseignement et d'éducation ne participe-t-il pas à la dynamique du processus de construction de ladite identité professionnelle ?

2.2 - Une identité ressentie dans le regard sur autrui

Dans le processus de négociation identitaire, la motivation et l'investissement affectif semblent également résulter du rapport entre l'image qu'on a de soi et le regard que l'on pose sur autrui. Sur le terrain, ce regard sur autrui qui découle du regard sur soi, a souvent été perceptible lorsque les professeurs des écoles évoquaient leurs relations avec leurs collègues du groupe d'appartenance (les professeurs des écoles catholiques) et leurs collègues du groupe de références (les professeurs des écoles publiques). Dans les relations avec les collègues du groupe d'appartenance, l'identité ressentie a souvent été la résultante du contraste entre le comportement inapproprié de certains professeurs des écoles catholiques et le comportement qui était supposé être la référence, comme on le voit dans ces propos de DOTANE :

> *« J'ai discuté une fois avec un de mes enseignants ! Il dit qu'il n'est pas venu ici à cause de sa Foi ! Lui, il est venu pour chercher l'argent ! Donc, je lui ai dit : tu as raté ton objectif ! Ici, on vient dans l'Éducation Catholique au nom de sa Foi ! Mais, si tu viens à cause de l'argent, là, tu as raté ton objectif ! Mais, à la fin, il est toujours là, il n'a pas encore fait le test d'intégration ! ».* (2018_14_E7_ENS_DOTANE).

Cet extrait révèle les compétences dialogiques et relationnelles que les professeurs des écoles déploient entre eux et qui les situent dans « l'espace Méso » de la négociation identitaire. A partir du regard qu'il porte sur le facteur majeur qui a été à l'origine de l'entrée de son collègue dans l'Éducation Catholique, DOTANE précise ce qui représente, à ses yeux, la vraie raison qui devrait soutenir le projet de carrière de professeur des écoles catholiques dans cette Institution. La représentation de soi qu'elle a, est fondée sur la croyance, et de son point de vue, cela est bien plus convenable à un professeur des écoles catholiques dans le processus de construction de son identité professionnelle qu'une représentation de soi fondée sur des valeurs matérielles. Nous soutenons, ici, l'hypothèse selon laquelle, ce bref instant d'échange entre ces deux professeurs des écoles catholiques a comme déclenché une étincelle dans la représentation de soi du collègue qui déclare être venu dans l'Éducation Catholique *« pour chercher l'argent »,* puisque DOTANE termine son propos en s'étonnant qu'il ne soit pas encore parti dans la Fonction Publique pour chercher cet

argent qui le motive. La capacité à échanger entre pairs, dans la franchise, provoque-t-elle alors des dynamiques de transformation identitaire ? Pourquoi ce collègue n'est-il pas parti ? Pourquoi reste-t-il ? Qu'est-ce qui a changé chez lui ? On pourrait supposer que la fidélité institutionnelle de ce collègue de DOTANE est la résultante du changement de son image de soi et l'expression de l'état actuel de son identité professionnelle. On peut également estimer que DOTANE sort grandie de ce type de dialogue, confortée dans la négociation identitaire qu'elle mène au nom du groupe et pour le groupe, et qu'elle sera toujours motivée et investie, non seulement pour faire valoir ce regard qu'elle a sur elle-même, mais aussi pour provoquer consciemment ou inconsciemment la transformation de l'un ou l'autre collègue en l'orientant vers une meilleure connaissance de soi.

D'autres exemples révèlent qu'à l'interne, les professeurs des écoles catholiques s'observent mutuellement et certains n'ont pas manqué de pointer du doigt certaines attitudes qui leur semblaient en porte-à-faux avec ce qu'ils estiment être le socle sur lequel devrait se fonder la négociation identitaire du groupe :

> *« On rencontre des enseignants catholiques qui ne vont jamais à la messe, qui ne sont pas engagés ! Un tel enseignant, quand il y a une petite difficulté, il n'hésitera pas. Je me dis, quand même, que la foi est assez importante pour maintenir dans l'Éducation Catholique ; la foi et l'amour de son travail* » (2021_60_E27_NYMPHA).

Ou encore :

> *« Hormis le fait d'être enseignant catholique, quand tu es tout simplement catholique, et que tu prends une femme, si vous vivez ensemble, vous avez largement le temps de vous connaître. S'il y a la confiance entre vous et que vous vous êtes aimés, (...) pourquoi ne pas célébrer le mariage chrétien ? Moi je me dis, pourquoi ? Bon personnellement, je le vois comme ça, mais ça ne me plait pas en tant que tel ! Une année, j'ai organisé une récollection (...) et au moment de la communion, ils étaient là assis, ils ne pouvaient pas communier. Moi, ça m'a fait mal ; ce n'était pas intéressant, et ça ne bouge pas ! Chacun a sa conscience et je ne sais pas ce qu'il pense. Mais, je ne peux pas rentrer en profondeur sur ce point »* (2021_46_E12_MENELAS).

Ces propos évoquent quelques aspects de la pratique liée à la croyance des professeurs des écoles catholiques, comme reflets de la représentation de soi, à

mettre à l'actif de la négociation identitaire : honorer la messe du dimanche et être en règle vis-à-vis de l'Église d'un point de vue matrimonial.

Pour NYMPHA et MENELAS, l'investissement du professeur des écoles catholiques a quelque chose à voir avec le « projet d'entretien de soi ». NYMPHA indique que si ce projet n'est pas fondé sur certaines valeurs essentielles, l'investissement et la motivation dans le métier deviennent si légers que certains professeurs des écoles catholiques sont vulnérables à la moindre *« petite difficulté »* qui survient. MENELAS montre comment l'irrégularité matrimoniale de certains de ses collègues par rapport à l'Institution ecclésiale dans laquelle ils exercent ensemble le métier exacerbe les liens de contiguïté entre eux. Il le vit personnellement comme une crise : *« ça ne me plaît pas ; ça m'a fait mal »* et dans l'entretien accordé, il dira qu'il s'est investi, à la demande de la Direction Diocésaine, pour accompagner et encourager certains de ses collègues à entreprendre la démarche de régularisation de leur situation matrimoniale vis-à-vis de l'Église. Même s'il constate ici que *« ça ne bouge pas »*, MENELAS s'en remet à la capacité de chaque professeur des écoles catholiques concerné à prendre conscience de la situation et à travailler pour sa résolution. Sur le plan professionnel, le lien entre pratique de la foi et professionnalisme des PEC ne peut être établi de manière mécanique. Les données empiriques montrent que ni la désertion vers l'Éducation Nationale ni la fidélité à l'Institution ne dépendent exclusivement du degré de pratique religieuse. Le lien foi–engagement est réel, mais il est médiatisé par des facteurs institutionnels, relationnels et biographiques que le Chapitre IX permettra d'affiner. Certaines de ces questions trouveront peut-être des réponses au Chapitre IX de ce travail, lorsque nous aborderons les différentes formes d'engagement, en partant des travaux de James Marcia (1993).

Les données recueillies sur le terrain, permettent également de voir que la représentation de soi des professeurs des écoles catholiques apparaît comme le reflet du regard qu'ils portent sur les professeurs des écoles du groupe de référence, c'est-à-dire, les enseignants du Public. Le plus souvent, en prenant le contrepied des pratiques, des attitudes, des valeurs mises en avant par les enseignants du Public, les professeurs des écoles catholiques révèlent les dynamiques identitaires qui sous-

tendent leurs manières d'être et de faire dans les écoles catholiques, et dans la société burkinabè. On peut déceler cela dans les propos suivants :

> *« Souvent les enseignants du Public arrivent à nous écarteler d'une certaine façon, à faire en sorte que nous ne nous sentions pas comme un groupe ! Ils arrivent avec leurs façons de voir, et nous avons tendance à nous identifier à eux : réclame d'argent, marche pour telle situation ! Moi, je pense que nous, on a mieux à montrer à l'humanité. Il faut se démarquer de certaines attitudes qui ne nous honorent pas et qui n'honorent pas notre foi »* (2018_16_E8_ENS_BLOIS).

Le regard porté sur les professeurs des écoles publiques, ici, semble accentuer la catégorisation entre ces deux corps d'enseignants. Ces propos de BLOIS sont une sorte de rappel à soi de ce que représente un professeur des écoles catholiques par rapport à un professeur des écoles publiques et une sorte de mise en garde pour que le socle sur lequel se construit progressivement l'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques ne soit pas remplacé par un socle constitué de valeurs matérielles ; valeurs sur lesquelles les professeurs des écoles publiques ont tendance à porter plus d'attention et à se faire envier par leurs collègues du Privé.

Mais, certains professeurs des écoles catholiques ont particulièrement relevé comment leur regard sur l'attitude des professeurs des écoles publiques vis-à-vis des biens matériels les a, au contraire, consolidés dans leur représentation de soi où ils estiment que les enseignants catholiques ont des valeurs humaines *« à montrer à l'humanité »* à la place des valeurs matérielles que les collègues du Public mettent en avant.

VIVIEN en donne un exemple précis dans certaines démarches, parfois entreprises par certains professeurs des écoles publiques, auprès de certains professeurs des écoles du Privé Catholique :

> *« La chose qui m'a marqué, et qui fait que je n'ai jamais envié ceux du Public, c'est le fait qu'ils venaient prendre des crédits avec nous, malgré qu'ils étaient dans le Public ! Oui ! Donc, vraiment, je me suis dit que si quelqu'un peut venir prêter de l'argent avec moi, ça veut dire que je suis quand même (...), que je sais gérer le peu qu'on me donne ici ! Et, aussi, le fait d'évoluer avec ceux du Public ne m'encourage pas à les envier, mais plutôt à rester, puisque je vois qu'il y a une très grande différence entre nous dans la manière de vivre et dans*

> *l'engagement aux côtés des enfant. Eux, même s'ils font 0 % de réussite, ils ont leur salaire ; c'est vraiment dommage ! Moi, je ne peux pas me permettre cela* » (2021_45_E11_ VIVIEN).

Il ressort de ce propos que le « projet d'entretien de soi » se consolide progressivement dans la carrière de ce professeur des écoles catholiques à partir du regard qu'il porte sur la démarche de prêt d'argent, entreprise par certains professeurs des écoles du Public auprès de professeurs des écoles catholiques. Pour lui, cette démarche a définitivement cassé la dynamique d'attrait évoquée plus haut dans le mouvement de désertion d'enseignants du Privé vers le Public. Nous soutenons l'hypothèse selon laquelle certains professeurs des écoles catholiques ont été transformés par cette capacité introspective dans laquelle ils ont découvert que l'image du professionnel qui se construisait progressivement en eux ne pouvait plus souffrir de l'oisiveté et de toutes les formes de démission étalées à leurs yeux par d'autres professionnels du métier et ici, en l'occurrence, les professeurs des écoles publiques. En arborant son profil de sociologue et en s'appuyant sur son identité professionnelle actuelle, un professeur des écoles catholiques s'est résolu à s'investir dans l'éveil des consciences de ses collègues à ce sujet :

> *« J'encourage les collègues ! Cette mission-là, elle est noble ! Si tu démissionnes pour aller enseigner au Public, la différence, c'est quoi ? Quand je me mets à comparer avec eux, en bon sociologue, vous gagnez quoi ? Celui qui quitte-là, c'est à cause de ces 10 000, 20 000 francs ? Regarde plutôt ce qui va ! Regarde, en comparant actuellement : l'enseignant catholique est mieux que celui du Public ! »* (2021_59_E26_KOLBERT)

La compétence dialogique des professeurs des écoles catholiques est de nouveau à l'œuvre dans ce type de propos où ces données montrent que l'un des plus anciens du groupe s'adonne à faire de la sensibilisation dans les échanges entre pairs. S'il fait ici, un calcul concret sur le plan financier de l'avantage que gagne un enseignant du Public par rapport à un enseignant du Privé, d'autres exemples montrent que cet avantage s'inverse en faveur des enseignants catholiques dès qu'on aborde des aspects bien plus nobles du travail d'enseignant sur lesquels porte la négociation identitaire du groupe des professeurs des écoles catholiques :

> *« Bon, si vous prenez la ponctualité, elle est là ; le travail aussi ! Le travail est impeccable par rapport aux autres écoles du Public où les enseignants viennent*

> *à 8h00 ou bien 9h00. Bon, le travail aussi ce n'est pas ça ! Si je vous dis ça, c'est parce que j'ai amené des élèves d'ici, il y a trois ans de cela, dans une école publique pour aller faire une expérience, pour montrer que les enfants sourds aussi peuvent faire le CEP comme les autres. Quand je suis arrivé avec les enfants, j'ai vu qu'ici et puis là-bas, il y a une différence ! Il y a un écart, car, non seulement la ponctualité n'est pas là, mais quand ils viennent, on les voit sous les arbres, ils causent ! Moi, j'étais là à 6h30 avec mes enfants, j'ouvrais et je commençais les leçons, je faisais tout avec eux. L'enseignant du Public arrivait à 9h00, voilà ! Vous voyez ? Ici, c'est la rigueur et le travail, et l'amour même des enfants »* (2021_61_E28_RENATO).

En portant un regard sur la manière de faire et de se comporter des enseignants du Public, ce professeur des écoles catholiques établit une différence entre les deux groupes d'enseignants et estime que l'identité professionnelle des enseignants du Privé Catholique se construit sur des valeurs professionnelles comme la ponctualité au travail, la rigueur dans le travail et l'amour des élèves. Quelle est la conséquence du regard posé par autrui sur le professeur des écoles catholiques ?

La professionnalisation comme négociation identitaire peut résulter de la représentation de soi sous l'influence du regard d'autrui sur soi. C'est dans ce processus que Dubar (2000) distingue les identifications attribuées (identité pour autrui) et les identifications revendiquées (identité pour soi) en faisant des identités d'un individu, la résultante des transactions entre ses identités revendiquées et ses identités attribuées.

2.3 - Une identité ressentie dans le regard d'autrui sur soi

Dans nos entretiens recueillis, l'espace « Méso » de la négociation identitaire se révèle dans le retour du regard des collègues enseignants et de la société sur soi, et l'espace « macro » de l'offre et de la reconnaissance identitaire, par le retour du regard de l'Institution sur soi.

Concernant l'espace « Méso » de la négociation identitaire, certains professeurs des écoles catholiques ont révélé comment ils étaient perçus par leurs collègues, et

comment ce regard les a transformés dans le rapport qu'ils avaient entre eux et dans l'exercice de leur métier.

> *« Côté collègues (…), vu mon âge et tout, je suis comme leur tante ! Il y a le respect qui est là entre nous, et quand d'autres se manquent, je dois vraiment les appeler et les conseiller ! C'est ce que je fais ! Il ne peut vraiment pas ne pas avoir de difficulté entre nous ! Moi, particulièrement, je n'ai pas de difficulté avec quelqu'un, mais il arrive parfois que des collègues rencontrent des difficultés, même avec le patron ! Bon, comme je l'ai dit, je les appelle de côté, (…), j'essaie de parler, pour qu'ils se comprennent avant tout ! (…) On résout ça »* (2021_58_E25_VALENTINIA).

La représentation de soi qui découle du regard et de la considération que les collègues de VALENTINIA portent sur elle, l'amène à développer l'un des paramètres essentiels à la transformation identitaire sur le plan professionnel : le sentiment de contiguïté, c'est-à-dire, le sentiment de proximité vis-à-vis de ses collègues. Ces propos révèlent comment elle devient pleinement actrice de son « projet d'entretien de soi » (Kaddouri, 2006) pour renforcer son identité actuelle d'aînée du groupe. Elle s'attribue le titre de *« tante »* de ses collègues et se sent appelée, à partir de là, à solidifier ses bons rapports avec tous les membres de l'équipe éducative, et en particulier, à entreprendre des démarches de conseillère et de médiatrice dans les conflits d'équipe du quotidien, y compris ceux que certains de ces collègues ont avec le Directeur d'école qu'elle appelle affectueusement le *« patron »*.

En dehors des collègues de l'équipe éducative, les enseignants s'imaginent bien qu'un regard est porté sur eux par les autres acteurs de l'éducation, et plus largement, par la société entière. Mais ce regard extérieur sur les professeurs des écoles catholiques, lieu de négociation identitaire, LANDRO en rend compte avec prudence :

> *« Qu'est-ce qu'ils pensent de nous ? Ils peuvent penser du mal ou du bien, mais c'est difficile pour moi, enseignant catholique, de savoir ce que les gens pensent en mal de moi, parce que, très rarement, ils disent ce qui est mauvais devant un collègue, mais ce qui est bien, on entend ! (…), Ce qui est mal, bon, c'est eux qui savent »* (2021_54_E20_LANDRO).

En creusant cet incontournable regard d'autrui devenant une source d'investissement affectif pour les professeurs des écoles catholiques, on relève qu'il porte en tout premier lieu sur la façon d'être ou plus précisément dans le paraître du professeur des écoles catholiques, comme le rapporte NYL :

> *« On nous appelle : Mr l'Abbé, ma Sœur ! Que nous avons ce comportement-là ! »* (2021_33_E1_NYL) ;

Ou comme le rapporte PHILEMON, de la bouche de ses élèves :

> *« Monsieur, quand vous marchez, on dirait un prêtre »* (2021_52_E18_PHILEMON).

Ce regard qui octroie au professeur des écoles catholiques la stature de religieux, est ressentie positivement et semble renforcer leur investissement affectif dans les actions menées en classe et en dehors de la classe :

> *« Lors des rencontres, on repère facilement les enseignants catholiques, comme notre formation nous a permis d'être au point, au top pour le travail, on avait assez d'atouts, ce qui fait que nous y étions les acteurs principaux »* (2021_33_E1_NYL)

Pour BAPTISTE, *« c'est une fierté »* et pour PHILEMON, quelque chose de *« positif »*.

Mais ce regard sur le comportement du professeur des écoles catholiques implique un faisceau de qualités indissociables : modestie, humilité, disponibilité à l'action, esprit de sacrifice, compétence et professionnalisme. Lorsqu'un investissement affectif conséquent est présent, le professeur des écoles catholiques peut effectivement réunir en lui toutes ces aptitudes dans la confrontation avec le terrain. En racontant le récit de son affectation dans une école rurale qui, de rien, est parvenue à un rayonnement sans pareil dans la région, un professeur des écoles catholiques a montré comment il est sorti grandi et renforcé de la confrontation entre la réalité du terrain et l'affirmation professionnelle. Pourtant, aucune épreuve ne lui a été épargnée dans cette confrontation, comme il le résume lui-même :

> *« Une école qui est nouvelle ! Toi, tu es nouveau ! Tout est nouveau ! Ce n'est pas une paroisse et il faut que ce soit une école ! Alors, il faut faire quoi ? Se transformer en prêtre ? C'est ce que j'ai conclu ! (...) Et réellement, je me suis transformé en prêtre ! Ah oui ! En dehors de la soutane et de l'étole, tout ce que*

> *fait un prêtre, c'est ce que j'ai fait ! Tout ce que j'ai reçu, je l'ai donné »* (2021_59_E26_KOLBERT).

Dans les faits, la « *nouveauté de l'école »* renvoie, ici, à sa création dans l'un des villages les plus reculés de la ville où se situe la Direction Diocésaine, avec une route d'accès défectueuse, sans aucune proximité de poste-paroisse. La « *nouveauté du professeur des écoles catholiques »* renvoie à sa première affectation d'enseignant nouvellement sorti du Centre de formation initiale, ne possédant comme moyen de déplacement qu'un vélo VTT, et nommé sans expérience au poste de Directeur d'école. La présentation de ce terrain professionnel, truffé de défis à relever, semble avoir permis à KOLBERT d'ouvrir son compteur de qualités essentielles au processus de construction identitaire, à commencer par sa capacité d'introspection. C'est cette capacité de connaissance profonde de soi qui est certainement à l'œuvre lorsque KOLBERT se remémore qu'à l'époque des choix de vie, le choix de devenir professeur des écoles catholiques avait été en concurrence avec celui de devenir prêtre. Il a comme eu cette étincelle que le terrain de sa première affectation professionnelle d'enseignant, tel qu'il se présentait, ne pouvait être abordé que s'il faisait appel finalement au profil auquel il avait dû renoncer : celui de prêtre. Autrement dit, KOLBERT a eu cette capacité de comprendre que le terrain qu'il allait aborder allait lui permettre de vivre deux « passions » en une : déployer ses compétences de professeur des écoles catholiques dans une disponibilité de prêtre. Est-ce cela qui lui fait conclure que face aux défis professionnels il lui fallait spontanément se *transformer en prêtre ?* On peut le supposer, puisqu'il dévoilera dans l'entretien que pour être tout entier consacré à sa mission de Directeur d'école à son premier poste d'affectation, il a reculé au maximum le moment de son contrat matrimonial.

On comprend pourquoi il a discrètement savouré cette transformation personnelle lorsque le regard d'un autrui significatif sur ses compétences professionnelles et pastorales lui a été rapporté :

> *« Il semble que l'appréciation faite par l'ordinaire du lieu et tout le monde religieux est que c'est la meilleure école catholique ! Il a fait les meilleurs résultats, et l'action pastorale est la meilleure »* (Id.).

Ce n'est pas seulement le regard de son Evêque et des autres religieux qui lui a permis de mesurer sa transformation professionnelle, mais aussi celui de ses Inspecteurs de la Circonscription de l'Enseignement de Base (CEB) qui ont été obligés de lui rappeler, au cours d'une inspection de routine, que le développement de ses nombreuses compétences et capacités ne devaient pas lui faire perdre de vue que son école *« n'est pas un séminaire »* de formation de religieux, mais bien une école primaire. Au-delà de ce recadrage anecdotique, le regard positif des deux hiérarchies de tutelles ne présente-t-il pas le tableau de l'offre et de la reconnaissance identitaire. Ces propos révèlent le jeu entre la mise en place de stratégies de reconnaissance de soi (la place occupée, les actions menées) et l'attribution de compétences sur la base du travail réalisé conduisant à des résultats engrangés.

KOLBERT pouvait-il espérer plus d'encouragement à poursuivre positivement sa carrière professionnelle que ces retours élogieux de ces autrui significatifs ? Par les propos qui suivent, ces propos révèlent que ce regard a démultiplié son investissement personnel et contribué à la consolidation de sa posture professionnelle. Il en a été profondément transformé :

> *« Ce qui m'a le plus édifié de toute ma carrière, ce sont les épreuves de toute sorte, des victoires de toutes sortes, à tel point que je me suis caché pour partir dans ma nouvelle affectation. Il y avait des révoltes, des mouvements même, pour comprendre qui est à l'origine de mon départ. Quand ils ont compris que ça venait de moi, ils ont dit : on accepte ! Les parents m'ont dit vraiment que jusqu'à demain, tant que tu vivras, il faut que ton nom soit inscrit sur le fronton de notre école »* (Id.).

La professionnalisation comme négociation identitaire prend tout son sens dans ce retour de KOLBERT sur son ressenti et le ressenti de ses plus proches collaborateurs et, en l'occurrence, les parents d'élèves qui ont remué ciel et terre pour le garder, et qui, à défaut, de réussir cette prouesse, lui ont manifesté l'une des plus grandes reconnaissances qu'un enseignant puissent recevoir : l'inscription de son nom sur le fronton de l'école.

L'expérience professionnelle de KOLBERT, jalonnée par les épreuves et les victoires, ressemble à celle d'autres professeurs des écoles catholiques. Et si l'unique

chemin de l'identité professionnelle du professeur des écoles catholiques était celui des épreuves et des victoires ?

En zone rurale, semi-rurale ou urbaine, négociation identitaire et reconnaissance identitaire s'articulent autour des multiples actions des professeurs des écoles catholiques dans des situations d'épreuves, de défis, de rigueurs et de victoires :

> *« Honnêtement, il faut le dire ! Les enseignants catholiques sont vus comme des bosseurs. Chaque fois, les enseignants du Public disent : comment vous faites pour faire du 100 % ? C'est une performance (…), c'est un nom qui est affiché comme ça ! Nous qui sommes, en tout cas, les jeunes frères, on ne peut que garder cette relève-là ! On ne peut pas se hasarder à gâter ce nom-là ! Puisqu'il y a du laisser-aller dans le Public. Tout le monde sait ça (…). Chez nous, on ne peut pas, il y a un côté vraiment (…) cette rigueur-là, tout le monde sait qu'au niveau de l'Éducation Catholique, il y a la rigueur ! Chaque fois, (…) c'est le travail, c'est la rigueur. Beaucoup de maîtres du Public nous disaient qu'ils veulent venir dans l'Éducation Catholique. Mais, à cause de la rigueur-là, ils ne veulent pas venir. Pourtant nous, on se sent dedans, c'est comme ça »* (2021_55_E21_MICKAËL).

Le regard de professionnels « bosseurs » et « rigoureux » dans le travail, posé sur le corps des professeurs des écoles catholiques, éveille, ici, la volonté de ne pas relâcher son investissement et sa motivation à travailler pour garder le flambeau de sa bonne réputation. MICKAËL affiche sa capacité à participer au combat de ce corps d'appartenance, largement reconnu par le corps de référence, pour relever les défis professionnels de toutes sortes par des actions qui participent à la négociation identitaire. Dans la continuité de son propos, cette négociation identitaire semble aboutir à une reconnaissance identitaire de tout le tissu social, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'investissement affectif du corps des professeurs des écoles catholiques :

> *« L'honneur, chaque fois que tu passes ! Même si on ne te le dit pas, on sent ça au travers du regard ! On sent qu'on parle vraiment de toi ! C'est vraiment l'honneur, et même les parents parlent de ça chaque fois ! Ils disent : "Vous grouillez", ça nous réconforte ! Avant-hier, je suis rentré à la maison, un parent d'élève m'appelle, et lorsqu'il me voit, il me tend un sachet rempli de savon : c'est pour vous ! Ah bon ? Je ne sais pas ce que j'ai fait ! Vous voyez ? Ces*

> *choses-là, voyez ? J'ai donné à Madame en lui disant : c'est un parent d'élève qui me l'a donné ! Vous voyez, le téléphone portable que je tiens ? J'étais lauréat, et j'ai obtenu le deuxième prix ! (...) Ces choses-là, vraiment, ça nous réconforte, et quand tu dors la nuit, tu es fier de toi-même ! (...) Même en famille aussi, (...) on sent que c'est comme-ça ! Quand les gens rencontrent ton papa, ta maman, ton grand frère, ils disent : ah, j'ai entendu parler de ton frère-là, il bosse hein ! Vous voyez ! On vient te dire, telle personne m'a dit que tu as fait ci, tu as fait ça ! Chaque fois, on ne fait que dire du bien de toi, tu vois ? Honnêtement, c'est réconfortant ! »* (2021_55_E21_MICKAËL).

Dans ces propos, négociation identitaire et reconnaissance identitaire sont synthétisées par une expression : *« vous grouillez »*. Cette expression est une sorte de jargon populaire au Burkina Faso qui s'emploie sous plusieurs formes : « vous avez grouillé ! », « il faut grouiller !», « on va grouiller ». Ces expressions peuvent être employées soit en guise de reconnaissance ou de félicitation à l'endroit d'un individu qui s'en sort, envers et contre tout, dans l'exécution d'un travail, dans l'accomplissement d'une mission, dans la composition d'un examen et bien d'autres types de tâches (tu as grouillé, vous avez grouillé), soit pour donner l'injonction de réussir malgré les défis (il faut grouiller). En signifiant par cette expression le regard porté par les parents d'élèves et toute la société sur les professeurs des écoles catholiques, il semble bien que ceux-ci, même confrontés aux difficultés parfois liées à l'emplacement environnemental de leur écoles, aux difficultés d'apprentissage de certains élèves, aux échecs de certaines pédagogies, au manque de certains matériels scolaires et aux difficultés de collaboration avec certains collègues, certains parents d'élèves, et certains membres de la hiérarchie, arrivent à exercer leur profession et à engranger des résultats qui forcent l'admiration. L'expression : *« vous grouillez »* contient une puissance de reconnaissance identitaire de la société vis-à-vis des professeurs des écoles catholiques et ceux-ci ne peuvent qu'en être fiers, réconfortés et galvanisés dans leur investissement affectif. N'est-ce pas en définitive une reconnaissance du processus de professionnalisation-efficacité du travail de ces professeurs ? :

> *« On disait déjà sur le terrain : "mais qui est untel ? Ah c'est un enseignant catholique !" Vous voyez ? Ça fait que, quand on est arrivé sur le terrain, déjà les gens nous identifiaient par cette attitude-là ! C'est un enseignant catholique,*

> *même ses interventions c'est comme ça (en levant le pouce) ! Ça laissait voir quand même la vraie image de l'instituteur (catholique) »* (2021_51_E17_BAPTISTE).

On voit dans ces propos l'immensité de la charge idéologique venant de la société burkinabè dans sa conception du professeur des écoles catholiques : un enseignant à l'allure de religieux, bosseur, rigoureux, respectueux, autonome, responsable et adaptable. Et tout cela n'échappe pas en particulier à l'Institution ecclésiale qui l'engage au service de la communauté éducative.

Dans ces différents cas de figure, l'offre de professionnalisation proposée par l'Éducation Catholique à ses professeurs des écoles se transforme en « offre identitaire » (Wittorski, 2007) qui prend le chemin d'une injonction à être compétents et conformes aux attentes institutionnelles.

III. L'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques dans les dynamiques culturelles

Les dynamiques culturelles renvoient aux sentiments d'appartenance à un collectif professionnel partageant des valeurs, des normes et des pratiques communes. Elle revêt une importance particulière car elle articule deux niveaux d'appartenance : l'appartenance au corps des professeurs des écoles catholiques en particulier (groupe d'appartenance), et l'appartenance au corps professionnel des professeurs des écoles du Burkina Faso en général (groupe de référence). Les données révèlent que 89,3 % des professeurs des écoles catholiques enquêtés exprime un fort sentiment d'appartenance à la communauté des professeurs des écoles catholiques. Ce sentiment de contiguïté (Gohier et *al*, 2001) se construit d'abord dans l'expérience quotidienne du travail en équipe pédagogique. Les données montrent que 95,9 % des enseignants évaluent positivement leur relation avec les collègues (57,5 % les qualifie de « bonne » et 38,4 % de « très bonne »). La solidarité de l'équipe enseignante est confirmée par 80,8 % des répondants qui la juge solidaire et 15,1 % « plutôt solidaire » soit un taux cumulé de près de 96 %. Cette solidarité constitue

une ressource professionnelle majeure, particulièrement dans un contexte où les enseignants sont confrontés à des difficultés diverses.

Le sentiment de contiguïté se nourrit également de la participation à des espaces collectifs de réflexion et d'échanges sur les pratiques professionnelles où le deuxième niveau d'appartenance se vit et se consolide. Les données montrent que la majorité, sinon, la totalité des professeurs des écoles catholiques participent régulièrement aux rencontres pédagogiques (Conférences Pédagogiques (CP), Groupe d'Animation Pédagogiques (GAP) organisées dans leur Circonscription d'Education de Base (CEB).

Ces espaces constituent des lieux privilégiés de construction d'une identité collective, dans la mesure où ils permettent aux professeurs des écoles catholiques de partager leurs expériences avec leurs collègues du Public, d'échanger sur leurs difficultés et de construire ensemble des réponses aux défis professionnels.

3.1 - Une identité assignée dans le rapport à la hiérarchie

La professionnalisation comme négociation identitaire étend ses enjeux sous la facette de l'identité assignée aux professeurs des écoles catholiques dans leur rapport à l'Institution ecclésiale et à la hiérarchie de celle-ci. La dynamique culturelle en jeu passe par l'injonction faite par la hiérarchie de l'Éducation Catholique aux professeurs des écoles catholiques pour que dans l'ensemble des activités menées en classe ou en dehors de la classe, ceux-ci fassent, dans la progression des élèves, la synthèse de la triade : culture-foi-vie. En d'autres termes, la reconnaissance identitaire des professeurs des écoles catholiques à travers cette offre de professionnalisation passe par le déploiement d'une capacité non seulement à faire acquérir à leurs élèves des connaissances, des techniques et des méthodes intellectuelles, mais aussi à leur faire développer des aptitudes humaines, culturelles, spirituelles, morales et sociales qui participent à l'émergence de leur personnalité et à leur insertion dans la société burkinabè. Cette offre de professionnalisation est résumée dans ces propos du Bienheureux Pape Jean-Paul II :

« Ce sont les enseignants (catholiques) qui forment chaque jour, sur le terrain même de l'école, l'équipe éducative. Il importe souverainement que ces éducateurs, venus d'eux-mêmes proposer leurs services dans une Institution catholique ou recrutés par la Direction de l'établissement, aient une vision exacte de l'éducation chrétienne fondée sur le message évangélique. C'est un devoir sacré pour tous de donner individuellement et parfois communautairement le témoignage de leur foi. Certains accepteront avec joie d'animer les temps d'enseignement religieux ou de catéchèse. Chacun, dans la discipline qu'il enseigne, saura trouver opportunément l'occasion de faire découvrir aux jeunes que science et foi sont deux lectures différentes et complémentaires de l'univers et de l'histoire. Si la constitution de l'équipe enseignante est un des graves problèmes de l'Éducation Catholique pour le maintien de son identité, la formation des futurs maîtres et le recyclage périodique des enseignants, tant sur le plan profane que religieux, s'imposent plus que jamais. L'Église se réjouit des efforts entrepris en ce domaine. Mais l'Éducation Catholique doit se faire remarquer à la fois par la compétence professionnelle de ses maîtres, par le témoignage de leur foi ardente, par le climat de respect, d'entraide, de joie évangélique imprégnant tout l'établissement » (J.P.II, Mardi, 5 novembre 1985).

Ces propos du Magistère de l'Église, au sujet de l'Éducation Catholique, éclairent l'offre de professionnalisation faite à l'ensemble des professeurs des écoles catholiques et donc aux professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso. Elle se résume en un appel à avoir une « vision exacte » du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique, à développer des « compétences professionnelles » pour mieux exploiter les nouvelles pédagogies proposées par le système éducatif, mieux « s'organiser pour répondre aux insuffisances du travail prescrit » (Lichtenberger, 1999, p.71) et donner un « témoignage » de vie fondé sur la foi, qui se concrétise dans le vécu de valeurs culturelles et religieuses, comme le respect, l'entraide et la joie. Ces dynamiques révèlent comment l'offre de professionnalisation fait de la formation initiale et de la formation-continue un pilier de la flexibilité des professeurs des écoles dans ce travail de synthèse qui leur est demandé. On voit également comment cette injonction institutionnelle permet à chaque professeur des écoles catholiques de construire sa propre expérience (Dubet, 1994) et de faire de la professionnalisation un processus dans lequel l'opportunité de développer ses qualités humaines, intellectuelles et sociales lui est accordée. Dans ce sens, comment est accueillie cette

offre de professionnalisation par les professeurs des écoles catholiques ? Quelle vision ont-ils du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique au moment de leur recrutement et au cours de leur carrière ? Y'a-t-il des actions menées sur le terrain professionnel qui participent à la négociation identitaire du groupe en se fondant sur les valeurs de la culture, de la foi et de la vie en société ?

En réponse à ce type de questions, et notamment sur la question de la vision exacte du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique du Burkina Faso, nous avons démontré plus haut que ce Projet est non seulement mal connu dans sa forme actuelle par l'ensemble des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso, mais qu'il mériterait aussi d'être mieux adapté au contexte d'aujourd'hui. A ce stade de notre travail, nous pouvons estimer que cette relecture du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique est capitale et devrait immanquablement s'appesantir sur la décentralisation des responsabilités des professeurs des écoles catholiques. Pour la réponse aux autres questions concernant le témoignage de vie des professeurs des écoles catholiques et l'éducation aux valeurs donnés aux élèves dans le double contexte de la culture religieuse et de la culture burkinabè, les éléments de l'enquête de terrain révèlent les principes d'action qui soutiennent les activités de certains professeurs des écoles catholiques dans les classes et en dehors des classes dès les premières heures de la rentrée scolaire de chaque année. Concernant les principes d'action et les stratégies pour faire conscience et mettre les apprenants au travail, ce sont au total quarante-cinq (45) entretiens qui les évoquent, soit 94 % du groupe des enquêtés, et cela est fait à travers cent cinquante (150) références. Quant aux principes d'action et à l'application d'une discipline pure, ce sont treize (13) entretiens qui en parlent soit 27 % du groupe, à travers trente-huit (38) références. On découvre dans certaines de ces références la manière par laquelle les professeurs des écoles catholiques procèdent pour conscientiser et mettre leurs apprenants au travail :

> *« Dès le premier jour, je leur donne mes principes ! Voilà, avec moi, c'est comme ça, comme ça, comme ça ! Et on échange ! Chacun d'eux prend aussi la parole. Les élèves, je les écoute aussi ! Voilà, le premier jour on s'entretient tranquillement ! Si vous voulez réussir dans la vie, en fait, ce n'est pas l'enseignement qui est primordial ! Chez nous, c'est l'éducation ! Parce que tu peux être très intelligent, mais mal éduqué ! Dans la société, comment tu seras ? Donc, une bonne éducation, et après, vient l'enseignement. C'est surtout le*

> *climat de confiance mutuelle. C'est ça qui fait la joie de l'enseignant auprès de ses élèves. Le message passe aisément ! Tant qu'il n'y a pas ça, c'est compliqué »* (2021_46_E12_MENELAS).

On voit dans ces propos que MENELAS installe dès le départ un climat de confiance avec ses élèves en privilégiant des qualités humaines comme l'écoute et le dialogue mutuel.

Il fonde leur véritable réussite sur la collaboration dont ils feront preuve dans le processus d'éducation aux valeurs qui leur sera proposé. Il relève la nécessité pour eux de faire la synthèse entre sciences-foi-vie pour être les citoyens dont la société burkinabè a besoin.

N'est-ce pas une manière pour MENELAS de prendre en compte ici le premier principe de la culture burkinabè en donnant à chacun de ses élèves sa place ? Ce principe est fondamental et s'il est expérimenté à ce stade en faveur des élèves, il leur permet de comprendre qu'actif ou non actif, chaque membre de la société dans laquelle ils vivent a sa place, et que ceux qui n'ont pas la capacité d'être autonomes doivent être pris en charge par les membres actifs. Il y a ici, une dimension de la responsabilité des uns vis-à-vis des autres qui fait dire à Sylviane Janin (2000) que dans la culture burkinabè, « chacun porte la responsabilité de ses proches ainsi que de ceux qui ne peuvent subvenir eux-mêmes à leurs propres besoins, qu'il s'agisse d'enfants, de personnes âgées, de handicapés physiques ou de personnes mentalement déficientes » (p.139). Ce premier principe conduit par voie de conséquence au deuxième principe clé de la culture burkinabè, celui de la solidarité dans tous les domaines du quotidien (travaux, épreuves, joies). Une enquête révèle à ce propos qu'au Burkina Faso, un salaire de fonctionnaire fait vivre en moyenne quatorze (14) personnes (*Ibid.*)

Très concrètement, les professeurs des écoles catholiques enquêtés développent des compétences professionnelles, à ce sujet, à travers de petits faits et gestes du quotidien en faveur de leurs élèves, comme on peut le voir ici :

> *« Par exemple, avec les élèves en classe, on peut voir qu'un enfant développe tel comportement ! (...) Il faut avoir une patience de comprendre, de savoir un peu en famille ce qui se passe et ainsi de suite ; pouvoir prendre l'enfant et mieux l'aider ! Sinon, on peut le brusquer et on va passer à côté ! (...) On ne sait pas*

> *ce que la personne vit comme difficulté, il faut être patient, il faut accompagner ! On essaie de développer cela en soi, même si ce n'est pas parfait »* (2018_25_E14_ENS_MYRTILLE).

MYRTILLLE est dans un processus de développement de valeurs humaines *« en soi »* pour être à la hauteur de l'accompagnement de ses élèves et notamment ceux qui sont le plus en détresse humaine. Lorsqu'un professeur des écoles catholiques développe la patience et soigne sa qualité d'écoute, n'accroit-il pas ainsi l'épanouissement de ses élèves ? CHARLINE dit :

> *« Souvent en accompagnant (...) certains jeunes qui avaient des difficultés, c'est surtout ça qui me plait ! Le temps d'écouter les autres dans leurs problèmes, même si on ne peut pas les aider financièrement, quand on les écoute comme ça, ça peut les aider »* (2021_44_E10_CHARLINE).

Et RONAN poursuit :

> « L'élève a confiance en moi parce que je viens vers lui ! Il a confiance en moi, là il s'ouvre, il dit : à la maison papa a fait ça, maman a fait ça, bon, j'essaie, quand même, de lui donner une leçon de morale, lui faire comprendre que ça va aller ! Quand il me voit comme ça, alors il saute sur moi ! Bon, voilà, je crois que c'est surtout ça qui me caractérise en tout cas, en tant qu'enseignant ! Aimer les enfants, les plus pauvres, les plus faibles, les aider à pouvoir s'en sortir » (2021_57_E23_RONAN).

Dans ces exemples de scènes quotidiennes où il n'est pas directement question de leçons de calcul, d'histoire ou de géographie, mais d'attention, d'écoute, de patience, d'aide et de confiance à l'endroit des élèves et notamment des plus pauvres et des plus faibles, les professeurs des écoles catholiques s'inscrivent dans la droite ligne de l'offre de professionnalisation faite par l'Éducation Catholique : être des hommes et des femmes scientifiquement compétents, ayant des qualités humaines d'esprit et de cœur. C'est ainsi que RONAN rend compte de la représentation de soi qu'il a, et il nous semble qu'elle est une forme de négociation identitaire qui en appelle à une reconnaissance identitaire en faveur du groupe des professeurs des écoles catholiques par l'Éducation Catholique du Burkina Faso et par la société burkinabè.

3.2 - Une identité assignée dans le rapport aux collègues

Dans le rapport aux membres du groupe de référence, certains professeurs des écoles catholiques ont relevé comment ils ont été confrontés aux conséquences de l'identité assignée en découvrant les attentes des collègues concernant la façon de travailler dans l'équipe éducative. Certains se souviennent, en effet, de la crise identitaire provoquée en eux par certaines façons de faire du groupe qui ne correspondaient pas aux valeurs culturelles qu'ils tiennent de leur éducation, comme le précise VALERE :

> *« Au niveau de l'Éducation Catholique, moi, je vois tout simplement que les gens sont trop réservés ; les anciens sont trop réservés. Pourtant, moi, en venant, je pensais le contraire en réalité ! Les gens peuvent avoir une information, ou bien, tu vois qu'il y a des soucis qui sont là, au niveau même de l'école, à l'interne (...), mais on préfère se taire ! (...) On me dit qu'en fait, c'est un système que je suis venu trouver ; ce n'est pas tout qu'on doit dire ! J'ai dit que je suis d'accord, mais moi, je suis un « Yadga », (...), et l'éducation que j'ai reçue ne me permet pas de voir certaines choses et ne rien dire ; parce que ça ruine ! (...) Les gens ronronnent en bas, ils n'ont pas le courage de dire, mais moi, je préfère dire, pour me libérer et si on peut trouver une solution, qu'on la trouve ! »* (2021_38_E4_VALERE).

L'omerta, souvent évoquée dans la vie de certaines Institutions ecclésiales, semble être, dans ces propos, au cœur du fonctionnement de l'équipe pédagogique dans laquelle VALERE a été intégré dès la fin de sa formation initiale. En évoquant cet épisode d'échange avec un collègue, il semble dire qu'il a fait l'expérience de la confrontation entre son identité culturelle de fils d'une région du Burkina Faso et son identité professionnelle d'enseignant catholique en construction. Le principe d'énonciation de la vérité quand il y a une difficulté, ancré en lui, s'oppose à la loi de l'omerta à l'école qu'il semble avoir l'injonction de respecter comme norme du groupe professionnel auquel il appartient désormais. Cette situation est intéressante, car elle nous permet de comprendre le processus par lequel VALERE va devoir entamer un processus de construction d'une identité spécifique et singulière en s'appuyant, comme il l'a dit, sur une norme éducative de son groupe social d'origine : dire la vérité lorsque cela est nécessaire, plutôt que garder le silence. Cela

correspond au modèle de construction de l'identité professionnelle enseignante de Cattonar (2001), évoqué plus haut (Chap.IV (II.2.3.1), où l'auteure énonce que celle-ci se caractérise par le fait d'être individuelle, c'est-à-dire d'être une « construction active et interactive », n'impliquant ni une absolue conformité à toutes les « règles-normes-valeurs » professionnelles du groupe d'appartenance, ni une imposition de celles-ci (Cattonar, 2001. P.7). En partant du socle de son éducation de *« yadga »,* qui ne peut taire la vérité, on voit que RONAN est résolu à construire son identité professionnelle enseignante avec ses propres représentations et motivations dans une sorte de compromis entre « l'identité héritée » de son espace culturel, « l'identité assignée » au corps des professeurs des écoles catholiques et « l'identité visée » par lui-même (Dubar, 1996a). On constate aussi qu'il réinterprète le point de vue de son collègue qui semble s'être résigné à la loi de l'omerta, pour que les choses bougent dans leur équipe éducative chaque fois « *qu'il y a des soucis (...) à l'interne ».* Dans ce modèle, en plus d'amener son équipe éducative à plus de réactivité dans la résolution des problèmes, RONAN est sur la voie du développement d'un certain nombre de capacités : une relative autonomie, une capacité réflexive, une capacité d'initiative et de choix, une capacité critique et de distanciation à l'égard du système, de soi-même et de ses actions.

3.3 - Une identité assignée dans le rapport à la société

La reconnaissance identitaire de la société vis-à-vis des professeurs des écoles catholiques est relevée par ceux-ci autour de leur personnalité sociale et des activités scolaires qu'ils mènent. Nous évoquions plus haut le regard qui dépeint le professeur des écoles catholiques sous son apparence physique (habillement, démarche), mais ici, il s'agit de sa personnalité sociale et des caractéristiques que la société burkinabè lui donne, tel que BAPTISTE le précise :

> *« Bon, dans la société, l'enseignant catholique aujourd'hui, c'est cette personne-là qui a cette approche facile avec son milieu. Bon, et il n'est pas rare de le voir, même dans toutes les structures communautaires ou autres. Bon, on ne peut pas compter une, deux, trois structures comme ça, sans voir un enseignant catholique dedans ! Voilà, on a cette facilité d'approche, cette*

> *facilité d'animation aussi. Ce qui fait que même quand tu veux te retirer d'une structure ou d'un groupe, on dit : non, non ! On te choisit par force même (rire) ; ça veut dire que tu incarnes quelque chose en toi ! On incarne des valeurs, mais on ne peut pas le dire et s'apprécier comme ça ! De toute façon, ce sont les autres qui nous observent. On s'intègre facilement* » (2021_51_E17_BAPTISTE).

La qualité d'intégration du professeur des écoles catholiques dans son milieu social de vie est fortement relevée ici comme une conséquence de son identité sociale telle qu'elle lui est assignée dans la cité : une personne « d'approche facile », qui a des capacités « d'animateur », incarnant des « valeurs ». Cette reconnaissance identitaire venant de la société concernant l'implication des professeurs des écoles catholiques dans l'organisation sociale de la cité se couple à la reconnaissance identitaire de la société concernant leurs compétences professionnelles dans le métier d'enseignant :

> *« Les gens ont foi dans le travail qui se fait sur le terrain »* (2018_10_E5_ENS_MANAHEM). Ou encore :
>
> *Quand tu dis dehors que tu es un enseignant catholique, bon, on dit : "Oh ! chez vous, ce n'est pas facile ! Apparemment, ils sont rigoureux là-bas hein ! Ils travaillent beaucoup, sous pression, il faut être disponible, voilà ! »* (2021_54_E20_LANDRO).

La reconnaissance identitaire concernant les compétences professionnelles des professeurs des écoles est évaluée en termes de professionnalisme, de rigueur, de disponibilité et le processus de construction identitaire dans lequel ils sont engagés leur permet d'en dégager les éléments constitutifs :

> *« La quête permanente de l'excellence dans le travail, fait que (...) jusqu'à présent, on nous respecte, on nous considère à cause de ces valeurs-là. (...) On ne peut pas acquérir cette excellence-là sans un professionnalisme digne de ce nom. Il faut être professionnel ! L'autoformation et l'humilité d'apprendre avec les autres, en est une autre voie ! Et l'amour aussi du travail, voilà ; parce que quand on aime, on va y aller, ça, il n'y a rien à faire ! » (Ibid.)*

Dans l'identité assignée par la société burkinabè, certains professeurs des écoles catholiques enquêtés ont relevé des propos et des attitudes qui avaient tendance à les dévaloriser en raison de la faiblesse des moyens matériels et financiers dont ils disposaient pour exercer leur métier :

> *« On trouve que ce sont des gens qui sont pauvres ! Mais, moi, je trouve que je suis riche ! » (Ibid.*)

La crise des salaires vécue par le corps des professeurs des écoles catholiques sur l'étendue du territoire burkinabè est sans doute à la source de cette assignation à une figure de pauvre. Pendant des années, l'Éducation Catholique a énormément peiné à verser convenablement les salaires de ses enseignants et cela les a fragilisés vis-à-vis de leurs collègues du groupe de référence et plus largement vis-à-vis de la société. Nous avons dit plus haut que cela a contribué à la désertion d'un certain nombre d'entre eux vers le Public, mais que cette épreuve a également été surmontée et a consolidé la fidélité institutionnelle du petit reste. Avoir une représentation de soi de personne *« riche »* là où l'on est qualifié de *« pauvre »* n'est-il pas un ressort dynamique sur lequel la construction de l'identité professionnelle peut s'appuyer ? N'est-il pas question ici de la sphère de l'identité assignée par l'Institution ecclésiale à ses enseignants, développée dans le point précédent ? L'injonction à être des enseignants catholiques « pauvres en esprit » à l'image de l'Enseignant par excellence (le Christ) semble bien reçue :

– par des enseignants qu'on dit être pauvres, mais qui ont pris conscience de la richesse de leurs compétences intellectuelles et professionnelles pour accomplir leur travail ;

– par des enseignants qu'on dit être pauvres, mais qui savent bien gérer le peu de moyens au point d'être parfois sollicités par leurs collègues du corps de référence, mieux rémunérés,

– par des enseignants qu'on dit être pauvres, mais qui sont riches de tant de valeurs humaines qui leur donne la force de se mettre chaque jour au niveau de leurs élèves pour aider ceux-ci à s'élever au niveau de leurs maîtres (Somé, 2015). Ne pourrait-on pas voir ici une capacité de résilience et une force du contentement des professeurs des écoles catholiques dans le fait de s'épanouir dans un travail où, avec peu, ils font beaucoup, et où, malgré les crises internes liées à l'Institution, au collectif, aux singularités, et les crises externes, liées au terrorisme dans le pays, ils atteignent l'excellence ? Cela semble être vraiment une formidable aptitude humaine qui finit par faire tache d'huile dans la société burkinabè, ne serait-ce que par le fait que cela change le regard de celle-ci. Ces propos révèlent que le statut de pauvres, donné au

départ, aux professeurs des écoles catholiques, n'influence plus la considération qui leur est accordée, puisqu'ils sont présents dans presque toutes les structures de fonctionnement de leurs cités respectives. Cela pourrait-il être également l'expression d'une attitude culturelle et religieuse chez certains professeurs des écoles catholiques ?

IV. L'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques dans les dynamiques opératoires

Les dynamiques opératoires renvoient à la capacité de l'enseignant à exercer un certain contrôle sur sa trajectoire professionnelle et sur les conditions d'exercice de son métier. Ces dynamiques sont particulièrement délicates dans le contexte de l'Éducation Catholique burkinabè, caractérisé par des conditions matérielles parfois difficiles (salaire modeste et irrégulier, manque de perspectives d'évolution de carrière) et des contraintes institutionnelles fortes (affectation géographique, taille des classes, programmes imposés).

Malgré ces contraintes objectives, les données révèlent que 78,7 % des professeurs des écoles catholiques expriment un sentiment de direction de soi « satisfaisant » ou « élevé ». Ce sentiment se manifeste principalement à travers trois dimensions : la capacité à adapter les programmes officiels au contexte spécifique de leur classe (82,0 % des enseignants déclarent le faire systématiquement), la liberté pédagogique dont il bénéficie dans le choix des méthodes d'enseignement (91,0 % rapportent utiliser une diversité d'approches), et la possibilité de participer aux décisions concernant la vie de leur établissement.

4.1 - Une identité agie dans l'expérience en acte dans le cadre de l'école

Dans le cadre de l'école, « l'identité agie » se perçoit dans certaines expériences de travail qui donnent sens et visibilité au processus de construction de l'identité

professionnelle des professeurs des écoles catholiques. L'une des expériences concrètes qui révèle ce processus est l'investissement particulier qu'entreprend la plupart d'entre eux en faveur d'un ou de plusieurs élèves en vue de garantir la réussite de l'ensemble des élèves de la classe :

> *« On m'a dit de voir ce que je peux faire avec ces dix-là, parce que tout dépend d'eux. Je me suis dit, je reste à l'école, je vais mettre mes repos de côtés ! Ces dix-là, on sort à 12h, on se repose un peu, et je les prends (...) de 13h00 à 14h00 pour consolider. Mais avant de commencer, j'ai parlé aux enfants, j'ai interpellé les parents, je n'ai pas commencé brusquement ! Ce qui est sûr, avant de commencer, j'ai demandé au Seigneur vraiment de me soutenir, de travailler à ma place. Oui. Ça-là, est-ce qu'on peut ne pas prier ? (rire). On a prié, même à l'école ici, on a fait la prière pendant trois jours, le quatrième jour, on a terminé par la messe. J'ai demandé des messes, pour la prière-là. Bon, nous sommes allés, et le jour de l'examen, j'ai eu (...) des difficultés, parce qu'il y avait deux de mes élèves qui ne se sentaient pas. L'autre-là, la maladie a commencé dans la salle et il sortait vomir. Le matin, on était obligé de couper le traitement pour que l'enfant revienne. J'ai dit : ça c'est quoi ? On a commencé encore à parler au Seigneur, et Dieu faisant bien les choses, ils ont pu composer. Il y en un qui n'a pas pu pratiquer le sport, parce que ça n'allait pas, on a été obligé de faire une demande de dispense »* (2021_41_E7_PHOIBIA).

Pour contribuer au succès de l'ensemble des élèves de la classe, PHOIBIA, entreprend une action de consolidation du niveau de dix (10) élèves, probablement en grande difficulté. Le début du propos révèle que c'est l'équipe éducative qui semble préoccupée par les difficultés d'apprentissage de ce groupe, et qui s'en remet au professionnalisme de leur collègue. On voit alors comment PHOIBIA déploie un process d'action qui, tout en restant spécifique, fait partie des activités réalisées pour préparer les élèves aux examens de fin d'année. Il nous semble qu'elle s'appuie sur un certain nombre de qualités personnelles, essentielles aux mécanismes « d'identisation et d'identification » du processus de construction de l'identité professionnelle enseignante (Gohier et *al*, 2001) : capacité à sacrifier son temps, capacité à mobiliser les élèves en vue de consolider leurs acquis, capacité à impliquer leurs parents pour être soutenu, le tout couronné par sa capacité à s'en remettre à un Autrui significatif (Dieu), à qui il confie et dédie l'origine et la fin de son action. Entre l'injonction de l'équipe éducative et les process d'action déployés par

PHOIBIA autour des dix (10) élèves, se confirme l'hypothèse selon laquelle le processus de construction de son identité professionnelle d'enseignante requiert la combinaison de l'identité assignée par les pairs, de l'identité qu'elle s'attribue à elle-même et de l'identité que la société lui attribue. Nous observons le même type de process d'action mise en route par un autre professeur des écoles catholiques pour parfaire les acquis de ses élèves de sorte que leur formation revête toutes les dimensions de la personnalité de l'élève :

> *« Les élèves qui sont là n'ont pas de papa et de maman catéchiste ! On les forme, en même temps, pour la première Communion et la Confirmation : nous sommes catéchistes ! Quand tu vas à KITA, tu deviens catéchiste. Nous avons travaillé à instituer cela là-bas ! (...) C'est une formation complète qu'on donne aux élèves. A la différence des séminaires où l'on dort, c'est comme un séminaire ! Les inspecteurs qui sont passés disent : « KOLBERT, ce n'est pas un séminaire ! » Mais, si je n'en fais pas un séminaire, les promotions à venir n'auront pas de modèle et de repère !»* (2021_59_E26_KOLBERT).

En plus des activités prescrites du programme officiel de l'Éducation Nationale, KOLBERT entreprend des actions d'enseignement de la catéchèse à des groupes d'élèves qui se préparent à des étapes de leur vie sacramentaire. De son point de vue, cela constitue un atout pour les élèves, puisqu'il parle de « formation complète » par laquelle il dit vouloir en faire des « modèles » et des « repères » pour les futurs élèves de l'école. Comme PHOIBIA plus haut, on observe la dimension du sacrifice personnel que KOLBERT consent avec ses collègues, au point de parler de son école en la comparant à une Institution de formation de candidats au sacerdoce : « c'est comme un séminaire ». On retrouve les mêmes mécanismes « d'identisation et d'identification » (Gohier *et al.*, 2001) dans le rapport à soi et dans le rapport aux autres par le sens de la collégialité et de la responsabilité ; en plus des activités scolaires dans leurs classes respectives, les membres de l'équipe éducative de KOLBERT tiennent lieu de « papas et mamans catéchistes » pour certains élèves chrétiens. On pourrait supposer que l'interpellation des Inspecteurs de la Circonscription de l'Enseignement de Base (CEB) a un lien avec le respect de la diversité des religions dans les classes : « KOLBERT, ce n'est pas un séminaire ! ». En effet, si l'enseignement de la catéchèse est réservé aux élèves chrétiens dans des créneaux horaires spécifiques, la totalité des professeurs des écoles catholiques

enquêtés évoquent certaines activités, à caractère spirituel, et cela, au minimum pour la prière, en présence de tous les élèves de la classe et donc, forcément, en présence des adeptes d'autres religions, comme le souligne Xavier :

> *« J'enseigne par exemple quelques cantiques ou bien quelques passages de la Paroles de Dieu en classe, même l'Evangile et la prière. Le credo par exemple, je le copie en classe, chacun recopie, et même chose pour l'angélus ! Même tous les musulmans qui sont dans ma classe connaissent l'angelus, parce que je le leur apprends ! Eux-mêmes, ils sont forts ! Chaque matin, chacun a son jour de prière ! Toute la journée, c'est toi qui vas prier jusqu'au soir ! Le lendemain, c'est un autre ! Donc, voici un peu ce que j'apprends aux enfants »* (2021_62_E29_XAVIER).

Ou encore :

> *« Dans toutes les écoles catholiques, il y a la prière au début et à la fin, voilà ! (…) Souvent les enfants apprennent des chants religieux et d'autres prières, voilà ! On les invite souvent à participer par exemple aux activités de l'église, par exemple, certains services, ils peuvent déjà entrer dans les mouvements Cœurs Vaillants-Âmes Vaillantes (CV-AV) »* (2021_56_E22_SANDRA).

On identifie dans ces propos des activités liées à la spécificité des écoles catholiques à travers lesquelles, les professeurs des écoles catholiques développent un rapport à l'autre dans une dimension de la personne humaine aussi importante que celle de la pratique religieuse. Dans ce rapport particulier aux élèves et aux parents d'élèves, il nous semble qu'ils font appel à leurs capacités relationnelles et dialogiques, à leurs qualités d'écoute, à leurs capacités à donner sens aux valeurs religieuses et aux pratiques qu'ils mettent en place pour les valoriser en classe ou en dehors de la classe. Si l'école catholique au Burkina Faso accueille tous les enfants « sans distinction de religion, d'ethnie ou de catégorie sociale » (Projet Éducatif, p.11), on comprend alors que dans ces actions spécifiques, les professeurs des écoles font preuve d'un rapport dialectique à soi et à l'autre qui est de nature dynamique et interactif. A la question de savoir par exemple pourquoi, les parents d'élèves musulmans apprécient l'Éducation Catholique et y envoient leurs enfants, les réponses se résument généralement en celle-ci :

> *« Parce qu'ici les choses sont claires, on peut parler de Dieu, et il y a un bon niveau d'étude »* [43].

Si la première partie de cette réponse, *« les choses sont claires »,* concerne le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique et fait donc référence à l'Institution ecclésiale comme Organisation, les deux dernières parties concernant « *Dieu* » *et le « bon niveau d'étude »* font référence aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoir-être des professeurs des écoles catholiques comme groupe professionnel. Et c'est justement dans ce rapport dialectique à soi et à l'autre qui est de nature dynamique et interactif que l'on peut citer l'expérience de cette professeure des écoles catholiques religieuse, Directrice d'un complexe scolaire qui ne fait pas partie de notre cohorte de cent vingt-deux (122) enquêtés :

> *« Nous accueillons beaucoup d'enfants non catholiques dans nos écoles, et pour mieux les intégrer et les aider, il importe pour nous de connaitre et de nous intéresser à leur religion. (...) Je me souviens que (...) j'habitais dans un quartier où vivaient beaucoup plus de musulmans que de chrétiens. Une maman musulmane vint me voir un jour, afin que je convainque son mari farouchement opposé à ce que son fils fréquente l'école catholique. J'ai alors demandé que l'on m'apprenne comment prient les musulmans. Ayant compris comment ça se passait, je l'ai transmis aux écoliers en insistant qu'ils prient avec les parents à la maison. Voyant donc que l'école catholique ne visait pas à détourner son enfant de sa pratique musulmane, ce papa y a inscrit tous ses enfants, et était devenu un des défenseurs des valeurs de l'école catholique. (...) L'école catholique n'a pas pour vocation de convertir les enfants. Nos activités religieuses sont ouvertes, mais leur participation n'est pas obligatoire. En revanche, apprendre à un enfant le sens du sacré, le respect de l'Etre Suprême, ne peut nullement être nuisible pour l'enfant. Car, c'est le même respect que toutes les religions vouent à Dieu. Nous avons cette consigne sacrée dans nos*

---

[43] ***Pensées diverses II* – Fragment n° 37 / 37** – Papier original : *RO* 3-2
Copies manuscrites du XVII[e] s. : C1 : n° 114 p. 361 / C2 : p. 317 v°
Éditions de Port-Royal : Chap. XXIV - *Vanité de l'homme* : 1669 et janvier 1670 p. 185-186 / 1678 n° 8 p. 181-182 Éditions savantes : Faugère II, 56, I / Havet III.4 / Brunschvicg 97 / Tourneur p. 94-5 / Le Guern 541 / Lafuma 634 (série XXIV) / Sellier 527, In : https://www.penseesdepascal.fr/XXIV/P-R-XXIV37.php#:~:text=La%20chose%20la%20plus%20importante%20%C3%A0%20toute%20la%20vie%20est,les%20ma%C3%A7ons%2C%20soldats%2C%20couvreurs (consulté le 21/06/24)

> *écoles, celle de n'obliger aucun enfant non catholique à prier comme les autres enfants catholiques. Les enseignants dans les écoles catholiques sont souvent témoins que certains enfants sont tiraillés entre les ordres qu'ils reçoivent en sortant de leur maison pour l'école, et leur propre envie de faire comme leurs camarades chrétiens. Les enfants musulmans qui s'affranchissent de ses interdictions et qui accueillent toute la formation dispensée, à l'instar des enfants catholiques, ont parfois les meilleures notes en instruction religieuse. (…) Ce n'est pas pour cette raison que nous les présentons au baptême. Ils restent musulmans et sont respectés dans leur foi par les enfants catholiques. C'est un scandale que d'empêcher les enfants d'être ensemble, sous le prétexte de la religion. (…) Invités à apporter chacun un plat à l'école pour le noël des enfants, un enfant musulman est revenu sans le plat demandé, parce que son papa lui aurait dit que Noël n'est pas une fête musulmane. Sa maîtresse lui ayant expliqué que c'est le partage qui est célébré, l'enfant rentra chez lui et ramena plus d'un plat »*[44].

Cette expérience professionnelle parsemée d'anecdotes exceptionnelles révèle le caractère dynamique du rapport à soi et à l'autre que vivent certains professeurs des écoles catholiques dans ce cas particulier des activités à caractère religieux. Dans la dynamique du rapport à soi, on observe que cette professeure des écoles catholiques insiste sur la nécessité d'une remise en question concernant la connaissance et les pratiques de la religion d'autrui, avec cette certitude qu'elle ne peut établir un véritable rapport avec autrui qu'en apprenant de cet autrui. C'est une véritable démarche de transformation personnelle qu'elle entreprend en se faisant initier à la manière de prier des musulmans. Une catholique, et par surcroit, une religieuse qui se dispose à apprendre les prières musulmanes pour les montrer à ses élèves musulmans ! Quelle initiative extraordinaire ! Quel degré de transformation identitaire ! Tout cela, estime-t-elle, c'est pour inspirer confiance et adhésion aux activités à caractère religieux entreprises en classe, et pour inciter les enfants à comprendre et à adhérer à la pratique religieuse de leurs parents à la maison. Cette dynamique de transformation ouvre la voie à l'expression de valeurs humaines, religieuses et sociales importantes pour la croissance des élèves en particulier, et la vie sociale en général dans la mesure où le professeur des écoles catholiques est

[44] https://fr.aleteia.org/2014/04/16/education-pourquoi-tant-de-musulmans-choisissent-lecole-catholique?print=1

amené, ici, à établir le lien entre science et foi, entre fraternité religieuse et fraternité humaine, entre sens du sacré et respect du sacré. Dans l'entretien accordé par Sœur Marie Reine MEDA, le journaliste saura qu'elle est

> *« toujours présente aux événements douloureux que certains de ses élèves connaissent et qu'elle croit enseigner de cette manière, que connaître l'autre dans ce qui fonde sa différence avec soi est la clé d'une tolérance qui se moque de la méfiance »*[45].

À la suite de la publication de cet article, dix (10) réactions du public-lecteur ont été publiées et l'une de ces réactions semble être le témoignage d'un ancien élève de la Sœur Marie Reine ou d'une école catholique :

> *« Ce que la Sœur dit là, est vrai ! J'ai fait le collège de Diébougou et on avait deux fois 2 heures de catéchisme, le mardi et le vendredi matin de 7h45 à 9h45. Actuellement je suis toujours musulman, mais je connais la bible mieux que certains chrétiens (...). J'en suis fier, car c'est une connaissance. Mais à Diébougou, personne ne m'a déjà dit de devenir chrétien. C'est vrai que c'est déjà le collège, mais ce que Sœur Marie Reine dit, c'est la vérité. Il y a plusieurs religions mais, Dieu est Un. Ce sont les mauvais types qui s'occupent des différences sur la base des religions. Vive l'entente interconfessionnelle ! »* (Mamadou K., réaction n°4 du 26 mai 2014).

Cette réaction confirme les objectifs recherchés par l'École Catholique au Burkina Faso, de contribuer à l'édification d'une société burkinabè de paix, de justice, de respect, de tolérance de la diversité culturelle, cultuelle et sociale en passant par toutes les activités qu'entreprennent les professeurs des écoles catholiques dans ce domaine en classe. A travers ces activités, nous observons dans le processus de construction de l'identité professionnelle de ces professeurs des écoles catholiques des transformations identitaires qui résultent de leurs capacités à relever les défis chaque fois que ceux-ci apparaissent dans leur rapport à soi et à autrui. Le sentiment de contiguïté (Gohier et *Al*, 2001) est particulièrement essentiel dans cette transformation identitaire : ces propos révèlent comment, dans le contexte des

---

[45] Sœur Marie Reine MEDA *: Eduquer sans discriminer : la vocation de l'Ecole catholique*. Propos recueillis par Abbé Joseph KINDA *(jeudi 20 mars 2014)*. In *https://lefaso.net/?page=impression&id_article=58417*

activités religieuses, le rapport au travail, aux élèves et aux parents d'élèves est dynamique à travers toutes les initiatives prises.

4.2 - Une identité agie dans l'expérience en acte dans le cadre de vie

Dans le cadre de vie ordinaire, « l'identité agie » s'observe dans des expériences que vivent certains professeurs des écoles catholiques et dans lesquelles le processus de construction de l'identité professionnelle enseignante semble s'opérer. Les professeurs des écoles catholiques enquêtés reviennent souvent sur les crises qu'ils traversent personnellement ou que leurs collègues traversent quand ils cherchent à établir une concordance entre leur identité de professeur des écoles catholiques et leur identité sociale. L'exercice semble difficile, tant la confrontation avec le terrain est rude, comme le précise SANDRA :

> *« Ce qu'on dit, ce qu'on fait, souvent ne vont pas ensemble ! Mais, je me dis que ça devait se coordonner surtout dans le domaine du catholicisme ; ça devait vraiment ! C'est une vie qu'on nous apprend à vivre ! C'est vrai que dans la réalité on peut aller croiser autres choses, mais ces choses ne doivent pas nous faire sortir totalement hors de la base, si on veut vraiment être et rester (...) chrétien. C'est vrai, (...) ça ne peut pas ne pas arriver, mais vraiment, ça ne doit pas trop nous faire sortir hors. Bon, moi j'ai eu la chance de vivre dans un milieu où vraiment ces vertus chrétiennes-là sont vécues. Donc, je peux dire que je suis ce chemin qui a été tracé. Mais entre nous enseignants catholiques, il y a vraiment des moments où il y a certains comportements, et tu te demandes si vraiment, ces comportements-là, c'est un comportement d'un enseignant catholique ! A partir de ce qu'on nous a dit, c'est vrai que la théorie est différente de la pratique, mais, est-ce qu'on doit faire ça ? Par exemple, si un enseignant catholique est malhonnête, comment on peut accepter ça, alors que toi, on t'a dit que (...) que l'enseignant catholique doit être honnête. Si par exemple toi, tu es malhonnête, c'est vrai que la vie est dure aujourd'hui, chacun se cherche, mais dans ce « se chercher-là » certaines vertus ne doivent pas être oubliées. Un enseignant catholique qui ne fait pas bien son travail, de soi-même, c'est vrai, il y a des moments où la maladie ou les épreuves peuvent t'amener à être (absent), mais de soi-même, si tu choisis (...) de ne pas accomplir*

> *correctement ton travail, tout en sachant que c'est ton devoir (...), donc tu ne réponds pas à ta vocation initiale »* (2021_56_E22_SANDRA).

Ces propos de SANDRA pointent du doigt les épreuves que rencontrent les professeurs des écoles catholiques sur le terrain dans la confrontation entre « le dire » et « le faire » ; épreuves qui sont de nature à les décourager. Il s'agit sans doute ici de ce que Barrère (2002) appelle la « réflexivité blessée » qui révèle comment l'incohérence entre l'idéal assigné et la réalité du terrain devient une source de découragement « sous forme de charge mentale » (p.275). Pour y faire face et poursuivre le processus de construction identitaire, SANDRA s'en tient à sa conviction religieuse de laquelle elle semble pouvoir tenir le coup envers et contre tout. L'expérience de NYMPHA, une professeure des écoles catholiques religieuse, traduit l'immensité de cette « charge mentale » qu'elle a encaissée dans la confrontation avec un membre de sa communauté de vie :

> *« Ce qui m'a encore fait du mal, c'est qu'à la fin elle a été renvoyée ! Le jour de son départ, c'était dur pour moi ; je me sentais comme coupable de ce qui lui arrivait ».* (Voix nouée, elle éclate en sanglots) (2021_60_E27_NYMPHA).

À cet instant de l'entretien, et plus précisément, 1h16 mn après son début, toute l'atmosphère change, le silence envahit les lieux de l'entretien, car il est impossible de rester insensible à l'émotion de l'interviewée qui éclate en sanglots. Et ce n'était que le début de l'évocation des événements à « charges mentales », provenant aussi bien de sa communauté de vie que de son équipe éducative, dans un rôle, pour ce dernier cas, de Directrice d'école :

– cas d'une équipe éducative où l'un des professeurs des écoles catholiques s'est fourvoyé dans un acte de viol sur mineur ;

– cas d'une autre équipe éducative où un autre professeur des écoles catholiques était alcoolique et fumeur ;

Elle résume en trois mots l'impact de ces différentes « charges mentales » sur elle : *« j'ai failli craquer ».* Autrement dit, NYMPHA, explique comment certaines conditions étaient réunies dans son cadre de vie et de travail pour qu'elle soit en situation de *« Burn Out ».* Sur les six (06) causes du *Burn out* décelées par Moss (2021), figure l'inadéquation entre les valeurs portées par l'Organisation et celles portées par le travailleur recruté : « Embaucher quelqu'un dont les valeurs et les

objectifs ne correspondent pas à ceux de la culture de l'Organisation peut entraîner une baisse de la satisfaction au travail et avoir un impact négatif sur la santé mentale » (p.4). Dans ce cas de figure, ce n'est pas NYMPHA, mais des proches de son environnement immédiat qui sont en inadéquation avec les valeurs portées d'une part par sa communauté de vie et par l'équipe éducative d'autre part, et c'est cette inadéquation qui est la cause de son *Burn out : « Je me sentais coupable » ; « j'ai pleuré » ; « j'étais dépassée »,* soupire-t-elle.

Cependant, dans la suite de l'entretien, NYMPHA révèle qu'elle n'a finalement pas *« craqué »* et qu'au contraire, en traversant ces épreuves, elle s'est sentie radicalement transformée, devenant une enseignante humainement forte et résiliente, professionnellement sûre de ses compétences et résolument engagée pour l'éducation des apprenants :

> *« Moi, NYMPHA, je me dis que je ne vais pas partir, parce que j'ai appris à aimer l'enseignement, voilà ; je l'ai aimé au fur et à mesure, et être avec les enfants, c'est ma joie »* (2021_60_E27_NYMPHA).

L'expression *« au fur et à mesure »* ne dit-elle pas tout de son processus de transformation identitaire sur le plan professionnel ?

V – L'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques dans les dynamiques religieuses

5.1 – Une identité transmise dans la réponse à un appel vocationnel

Lorsque la question des facteurs de choix de carrière dans l'Éducation Catholique du Burkina Faso est abordée, de nombreux professeurs des écoles catholiques interrogés évoquent spontanément deux aspects importants et significatifs de leur vie antérieure en les corroborant avec une sorte d'appel vocationnel à se mettre au service d'une Institution qu'ils connaissent déjà bien. Certains se rappellent, en effet, leur implication dans les activités de leur Communauté Chrétienne de Base (CCB) et/ou de leur désir manqué d'entrer dans les ordres comme prêtre, religieux ou religieuse.

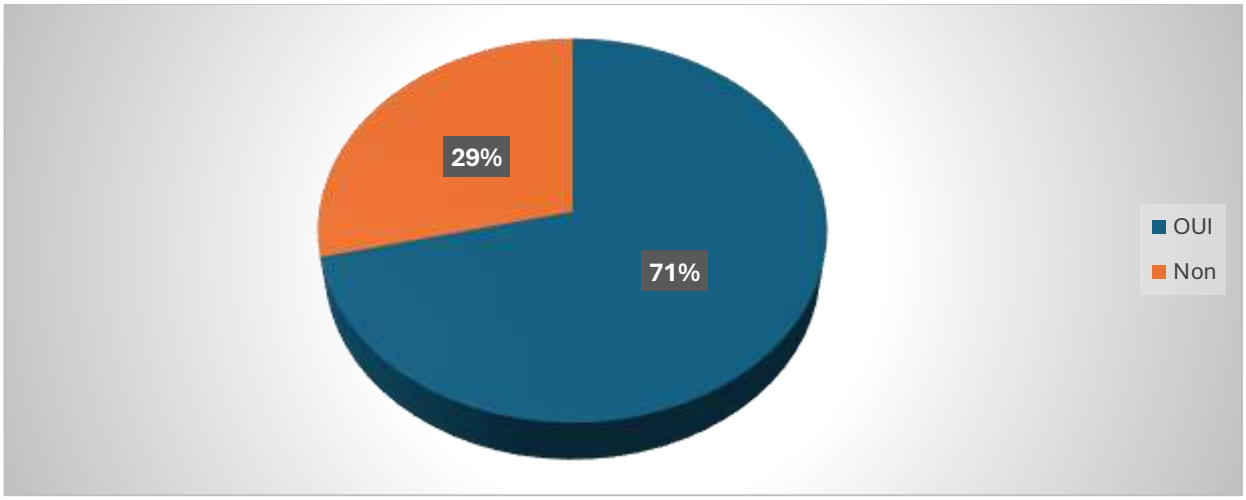
Le tableau 18 et son graphique donnent un aperçu des proportions de professeurs des écoles catholiques qui, en répondant au questionnaire écrit, se disaient impliqués dans leurs communautés chrétiennes de base (CCB) avant de se porter candidat au recrutement et à la formation initiale à l'IFPEC :

Tableau 18 : ***État d'implication en CCB***

Engagement	OUI	NON	Total
Effectifs	52	21	73
Fréquence	71 %	29 %	100 %

Sources : construit par l'auteur à partir des données de l'enquête-terrain

Figure 31 : ***État d'implication en CCB***



Sources : construit par l'auteur à partir du tableau 18 des données de l'enquête-terrain

Ce tableau 18 et son graphique mettent en évidence l'immense proportion (71 %) de professeurs des écoles catholiques qui ont répondu par l'affirmative à la question : « Aviez-vous des engagements dans votre Communauté Chrétienne de Base (CCB) avant votre formation initiale ? » (2021_Questionnaire_C2), contre les 29 % d'entre eux qui ont répondu par la négative.

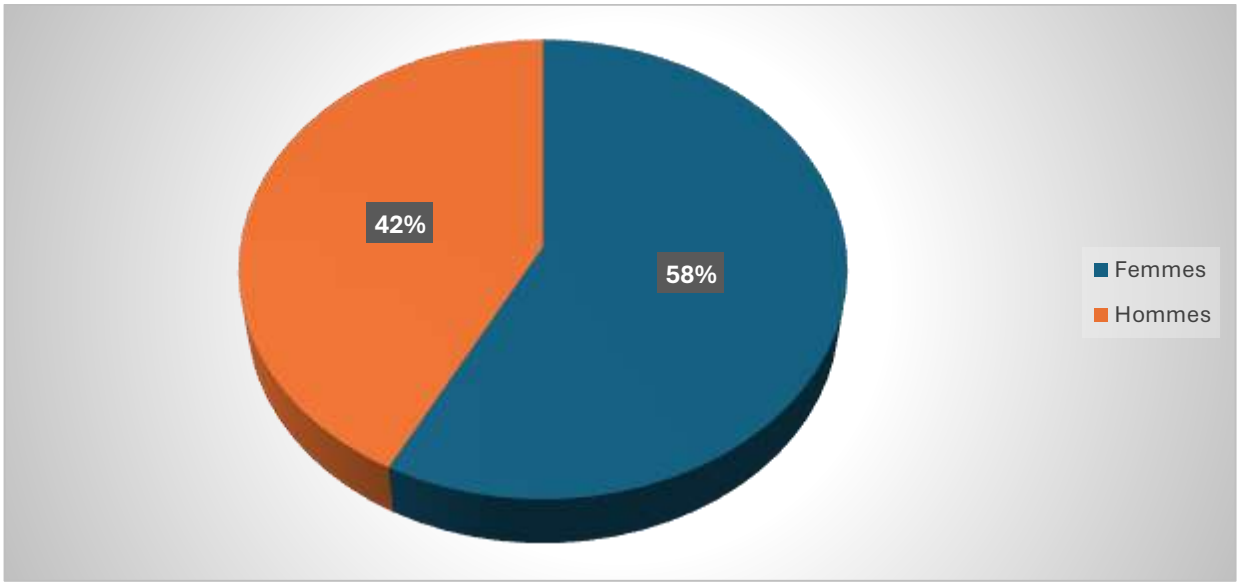
Lorsqu'on entre en profondeur pour départager le groupe de ceux qui se disent impliqués dans leur CCB, par genre, cela donne le résultat présenté dans le tableau 19 et le graphique 32.

Tableau 18 : ***État d'implication par genre***

Engagés/Genre	Femmes	Hommes	Total
Effectifs	30	22	52
Fréquence	58 %	42 %	100 %

Sources : construit par l'auteur à partir des données de l'enquête

Figure 32 : État d'implication par Genre



Sources : construit par l'auteur à partir du tableau 13 des données de l'enquête

Dans ce tableau et son graphique, les femmes apparaissent comme celles qui sont les plus impliquées ; elles sont 58 % contre 42 % d'hommes.

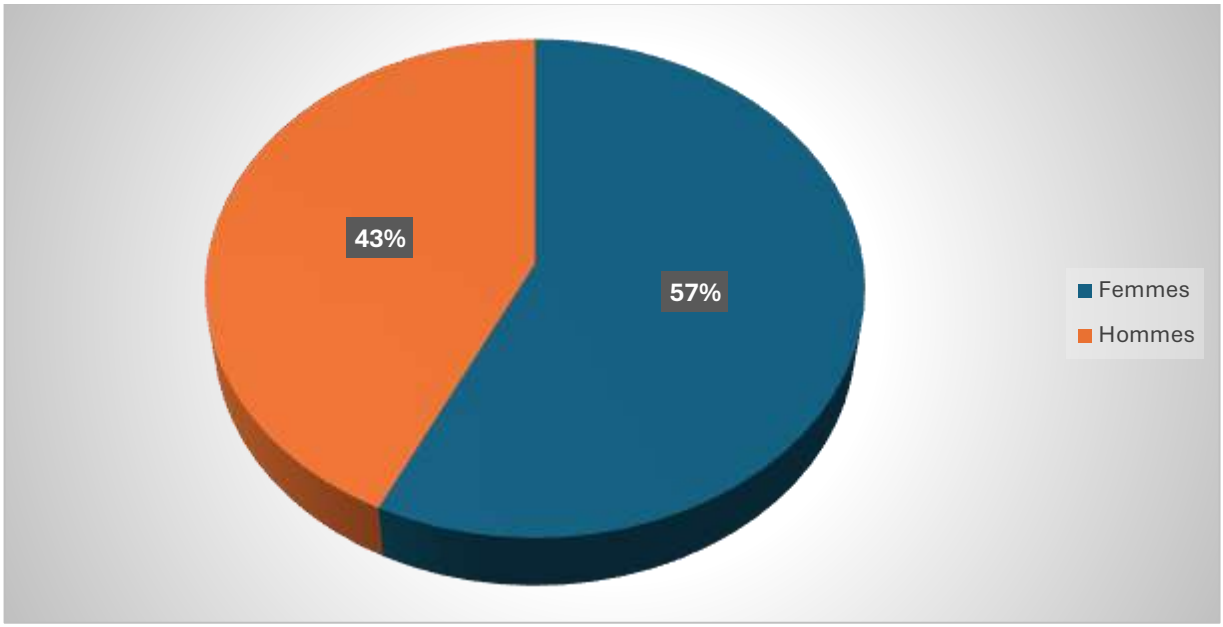
Et paradoxalement le tableau 19 et son graphique arbore presque les mêmes pourcentages par genre dans le statut des professeurs des écoles qui affirment qu'ils n'étaient pas directement impliqués dans les activités de leurs CCB.

Tableau 9 : ***Professeurs des écoles non impliqués en CCB par genre***

Non engagés/Genre	Femmes	Hommes	Total
Effectifs	12	9	21
Fréquence	57 %	43 %	100 %

Sources : construit par l'auteur à partir des données de l'enquête-terrain

Figure 33 : Absence d'implication par Genre



Sources : construit par l'auteur à partir du tableau 14 des données de l'enquête-terrain

Le paradoxe dans ce tableau 20 et son graphique, c'est qu'il y a une quasi-égalité des pourcentages avec le tableau 19 et son graphique. Il y a, en effet, presque autant de femmes non-impliquées (57 %) que de femmes impliquées (58 %) et presque autant d'hommes non-impliqués (43 %) que d'hommes impliqués (42 %).

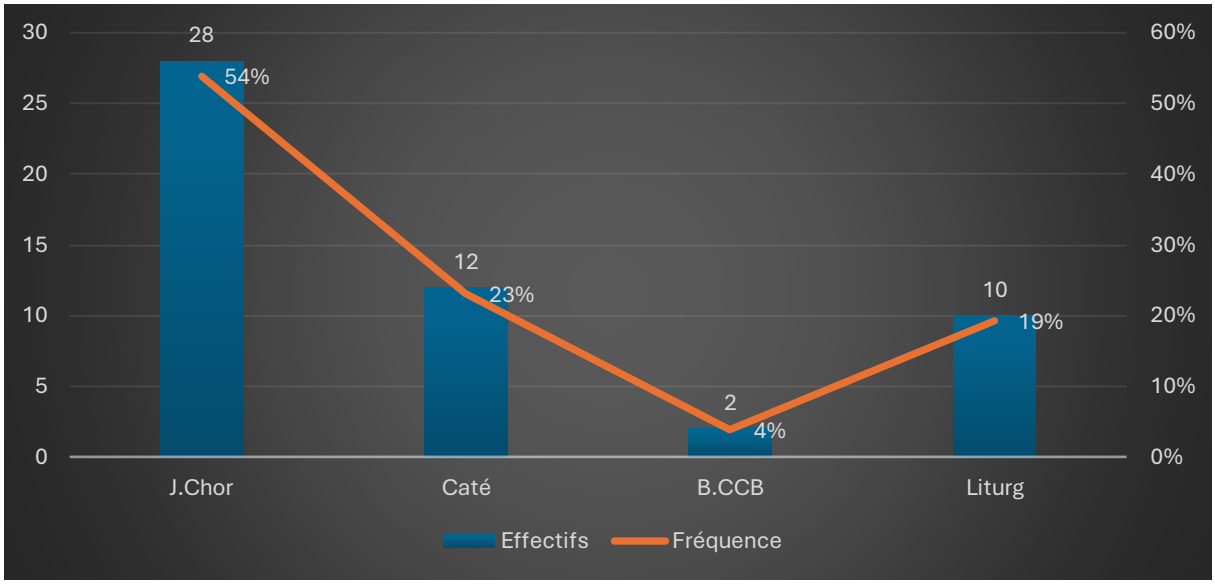
Plus concrètement, les activités dans lesquelles les professeurs des écoles catholiques étaient impliqués avant leur formation initiale sont répertoriés dans ce tableau 21 et son graphique. Cette variable « Activités » est qualitative et nominale. Elle s'articule autour de quatre (04) modalités : « Jeunesse et chorale (J. Chor), « Catéchèse (Caté) », « membre du bureau de la communauté chrétienne de base (B.CCB), « Liturgie (Liturg) ».

Tableau 10 : Services d'engagement des professeurs des écoles catholiques

Services d'engagement	J.Chor	Caté	B.CCB	Liturg	Total
Effectifs	28	12	2	10	52
Fréquence	54 %	23 %	4 %	19 %	100 %

Sources : construit par l'auteur à partir des données de l'enquête-terrain

Figure 34 : ***Services d'engagement des PEC***



Sources : construit par l'auteur à partir du tableau 21 des données de l'enquête-terrain

Le tableau 21 et son graphique montrent que sur les 71 % de professeurs des écoles catholiques impliqués dans les activités de leurs CCB avant leur formation initiale, 54 % l'étaient dans les mouvements de jeunesse (Scout, Cœur-Vaillant, Âmes-vaillantes (CV-AV), Jeunesse ouvrière Catholique (JOC), Jeunesse Étudiante Chrétienne (JEC), Mouvement Eucharistique des Jeunes (MEJ), dans les chorales (chorale francophone ou en langue nationale) et autres services (Mouvement Shalom, Croix rouge, Renouveau charismatique, Justice et Paix), 23 % donnaient la catéchèse aux enfants et aux adultes, 4 % exerçaient une responsabilité dans le bureau CCB et 19 % s'occupaient de la liturgie (lecteur, décorateur, servant de messe, lecture biblique).

En d'autres termes, les activités menées antérieurement par la majorité des professeurs des écoles catholiques dans leurs Communautés Chrétiennes de Base, indiquent qu'ils ont déjà une riche expérience des services d'Église :

> *« J'étais le président des mouvements paroissiaux des jeunes (…) j'étais responsable de la chorale, (…) je faisais la lecture à l'Église, surtout à la messe matinale, le jeudi »* (2021_52_E18_PHILEMON) ;

ou encore :

> *« J'étais dans la chorale. J'ai créé la chorale francophone (…) et j'étais lecteur aussi »* (2021_46_E12_MENELAS).

Être professeur des écoles catholiques apparait donc aux yeux d'un certain nombre d'enquêtés comme une réponse active, engagée et continue (Pachod, 2007) à une vocation dont il faut retrouver les jalons dans leur implication antérieure en CCB. Pour les 54 % de professeurs des écoles jadis impliqués dans les mouvements d'action catholique cités, l'objectif d'animation était d'accompagner les enfants dans tous les aspects de leur vie, en suscitant en eux la possibilité de se prendre en main (Théo, 1987, p.1087). Très concrètement, cela s'exprimait dans des activités d'animation en vie d'équipe (construction de crèches à Noël, projection audio-visuelle sur l'enfance, salubrité de lieux publics, bonnes actions (BA) auprès de personnes âgées), dans des activités d'animation en temps de vacances (jeux, mimes, veillée, activités manuelles, chants, expressions corporelles, prières, promesses, étapes) et notamment au cours des sorties CV-AV, des camps Scouts, des camps JEC, des camps JOC ou des week-ends MEJ. Les professeurs des écoles catholiques établissent aisément un lien entre les enfants encadrés dans ces mouvements de jeunesse et les apprenants qu'ils tiennent désormais dans leurs classes dans la mesure où il s'agit selon leurs expressions de *« former des hommes et des femmes de demain » ;* (2021_Questionnaire_26) ; *« d'enseigner les valeurs chrétiennes aux enfants : foi-amour-dignité humaine »* (2021_Questionnaire_14) et *« de transmettre le savoir et le goût de l'apprentissage »* (2021_Questionnaire_25).

Reconnaissant que dans la réponse à cet appel de Dieu leur statut demeure celui de « *laïcs engagés pour l'éducation »* (2021_59_E26_KOLBERT), certains professeurs des écoles catholiques ont établi un lien avec la réponse qu'ils auraient pu ou dû donner dans le passé à un appel au sacerdoce ministériel ou à la vie religieuse :

> *« Entrer dans l'Éducation Catholique était pour moi une autre manière de répondre à une vocation sacerdotale, à la seule différence que je pouvais me marier. J'ai prié et me suis recueilli pour discerner le meilleur choix (...) dans lequel j'allais faire ma carrière »* (2021_59_E26_KOLBERT).

Un autre témoignage recueilli auprès d'un futur enseignant catholique, il y a près de vingt (20) ans dans le cadre d'une recherche (Kiénou, 2008), révélait des propos similaires :

> *« Il y avait la journée diocésaine des jeunes. Après la conférence de Monseigneur, on a lancé le concours des professeurs des écoles catholiques. Je*

> *suis allée réfléchir ; j'avais le projet de devenir religieuse, et comme je n'ai pas pu, je peux aussi servir le Christ autrement, en allant surtout dans l'Éducation Catholique. Comme là, on fait la catéchèse, il y a les enfants, j'aime beaucoup les enfants ; là, je pourrai servir l'Église, même si ce n'est pas en me consacrant »* (Kiénou, 2008, p.46).

C'est à partir de ce genre de propos que s'établit très fortement le lien entre engagement antérieur et vocation (Pachod, 2007). L'entrée et l'exercice de leur profession dans l'Éducation Catholique sont tantôt désignés comme une « vocation », tantôt comme un « appel de Dieu » à se donner pour un service d'Église :

> *« Moi, je dis que c'est une vocation »* (2021_46_E12_MENELAS) ;

ou encore :

> *« Je m'étais engagé dans la vocation »* (2021_52_E18_PHILEMON).

La vocation, du latin *vocare,* « appeler », est « l'appel que Dieu fait entendre à l'homme qu'il s'est choisi et qu'il destine à une œuvre particulière dans son dessein de salut et dans la destinée de son peuple » (VTB, art. Vocation, p. 1373). Cet appel est le plus souvent personnalisé pour que l'appelé ressente une interpellation à sa conscience la plus profonde, bouleversant son existence, jusqu'au cœur, faisant de lui un autre homme (Id., p.1374). L'appel de Dieu attend toujours une réponse de la part de l'appelé, une réponse qui engage son cœur et toute sa vie, et c'est pourquoi Tapernoux affirme que la vocation est « un miracle qu'il faut faire avec soi-même » (Tapernoux, 2001, p.90).

Concrètement, l'Éducation Catholique ne recrute pas les professeurs des écoles catholiques pour un ministère presbytérale ou pour une consécration dans les ordres religieux, mais on observe que leurs différentes implications dans les services d'église constituent un terreau fertile pour la vocation identifiée en début de carrière ou au cours de celle-ci et tout cela marque leur identité personnelle et sociale. Cette identité est éprouvée dans le processus de la formation initiale, de sorte qu'on peut dire qu'à une identité personnelle antérieure succède une identité nouvelle construite progressivement dans la réclusion et la vie communautaire (Pachod, 2007). Les professeurs des écoles catholiques « laïcs » décrivent leur formation initiale à l'Institut de Formation des Professeurs des Écoles Catholiques (IFPEC) comme une

étape au cours de laquelle ils sont identifiés à des candidats à la vie sacerdotale ou à la vie religieuse, ce qui provoque en eux une sorte de fracture dans leur histoire personnelle (Muel-Dreyfus, 1983). *« Les gens ont dit qu'on voulait devenir des prêtres »* (2021_59_E26_KOLBERT), témoigne un professeur des écoles catholiques qui se rappelle la quasi-similitude qui était établie, de l'extérieur, entre la formation initiale à l'IFPEC et la formation dans un Séminaire ou dans un Couvent.

À l'IFPEC en effet, les activités manuelles, spirituelles, pastorales, culturelles et sportives sont programmées et proposées aux futurs professeurs des écoles catholiques pour développer en eux un sentiment d'appartenance à un groupe et à une Institution. Muel-Dreyfus (1983) caractérise cela comme un patrimoine commun d'expériences et de souvenirs qui se constitue là et qu'il ne sera pratiquement plus possible de distinguer de l'appartenance à l'Institution et de l'identité personnelle.

Pour les professeurs des écoles catholiques « religieux » et « religieuses », cette formation initiale à l'IFPEC est une sorte de retour aux sources dans la mesure où elle active à nouveau les mécanismes de leur formation antérieure à la vie religieuse, et elle est également un tremplin pour exercer leur métier sur le terrain comme une continuité de leur vocation religieuse.

Sur ce point, il nous a semblé pertinent de faire le détour par trois sous-catégories de notre codification dont la première « l'obéissance », est classée dans la catégorie « dynamiques religieuses » et les deux autres, la « soumission » et la « résignation » sont classées dans la catégorie « dynamiques culturelles ». Pour traduire des épisodes concrets de leur carrière professionnelle, les professeurs des écoles catholiques ont évoqué ces notions « d'obéissance, de soumission et de résignation » et nous nous sommes demandé comment interfèrent la religion et la culture dans le processus de construction de l'identité professionnelle enseignante des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso ? Mulago (1980) affirme, que tout africain est un être « profondément, incurablement croyant, religieux ». Pour lui, « la religion n'est pas simplement un ensemble de croyances, mais un mode de vie, le fondement de la culture, de l'identité et des valeurs morales. La religion constitue un élément essentiel de la tradition qui contribue à promouvoir la stabilité sociale et l'innovation

créatrice »[46] Quels rôles jouent alors l'obéissance, la soumission et la résignation dans la construction de l'identité professionnelle enseignante des professeurs des écoles catholiques ?

5.2 – Une identité transmise et vécue dans l'obéissance, la soumission et la résignation.

5.2.1 – Entre croyance et culture dans le rapport à l'autorité.

Dans le discours des professeurs des écoles catholiques, les sous-catégories de la triade « obéissance, soumission et résignation » semblent avoir un lien avec les composantes sociale, culturelle et religieuse de la professionnalisation comme négociation identitaire. Dans l'usage de ces notions d'obéissance, de soumission et de résignation par les professeurs des écoles catholiques, l'interférence entre la croyance et la culture dans leurs attitudes (Mulago, 1980) fait ressortir une facette de leur identité professionnelle qu'on peut qualifier de spécifique (Cattonar, 2001). Croyants et enracinés dans la culture burkinabè, les professeurs des écoles utilisent les notions de cette triade en leur donnant simultanément une acception religieuse et culturelle, et cela ressort dans un premier temps dans les propos des 11,48 % de professeurs des écoles religieux et religieuses. Ceux-ci évoquent tous « l'obéissance » comme l'état d'esprit dans lequel ils ont reçu leur mission de formation de leurs supérieurs hiérarchiques, et la « soumission » comme l'attitude culturelle dans laquelle s'enracine l'exécution de la volonté de ceux-ci, en tant que détenteurs de l'autorité, comme le précisent ces deux extraits :

> *« C'est par obéissance que je suis partie (dans l'Éducation Catholique). (…) Les nominations sont sorties, la Supérieure m'a dit que je suis nommée à « Sirba » pour enseigner. (…). Le Conseil, en tout cas, a décidé que tu restes dans l'enseignement, parce qu'on croit que tu aimes les enfants »* (2021_60_E27_NYMPHA).

[46] Mulago, 1980 ; Glélé, 1981 ; Tshibangu, T., Ade, J. F., Lemin Sanneh, A. 1998, Présence africaine, 1972.

Ou encore :

> *« On (le Supérieur) sent le besoin, et on demande à un des Frères d'aller pour la formation ; une chose qui n'est pas facile, comme c'est avec les tout-petits, les gens évitent. Bon, nous sommes appelés à travailler un peu partout, par vœu d'obéissance ! Là où on t'appelle d'aller servir, tu y vas ! C'est donc pour cette raison qu'on m'a demandé également la formation à l'IFPEC »* (2021_57_E23_RONAN).

Obéissance et soumission constituent dans ces deux extraits des concepts sur lesquels se fonde le processus de construction de l'identité professionnelle enseignante des 11,48 % de professeurs des écoles catholiques-religieux enquêtés, tous nommés à un poste d'enseignement dans l'Éducation Catholique par leur hiérarchie. Dans le monde religieux, le concept d'obéissance, du grec *hypakouein* ; « écouter attentivement » ou « être à l'écoute », ayant le même sens que le mot latin *oboedientia* (de *ob-audire*), fait partie de la triade des « Conseils évangéliques » de Pauvreté-Chasteté-Obéissance que les candidats à la vie religieuse sont invités à observer : « Comme pour signifier à quoi tous sont appelés, et rappeler ainsi au monde l'exigence de Dieu, il leur est demandé de renoncer totalement à la propriété, au plaisir, à leur volonté propre : cette vocation est spécifique et tous n'y sont pas appelés. C'est pourquoi l'on parle alors de conseils et non de préceptes » (Théo, 1992, p.754). Lorsque, dans ces deux exemples, NYMPHA et RONAN, évoquent leur « obéissance », ils font allusion à l'acceptation d'une mission de la part d'un autrui significatif qui est le Supérieur ou la Supérieure de Congrégation, et quand ils évoquent leur « soumission », du grec *hupotasso* ; « subordonner » ou « disposer sous », ils signifient la disposition intérieure qu'ils adoptent du fait qu'ils reçoivent cette mission d'un autrui significatif considéré cette fois-ci comme une « Autorité », occupant la place de « chef », dans le contexte de la tradition burkinabè. En parlant plus largement de la tradition africaine, Mappa (1998) consolide cette idée en disant que dans la tradition africaine, « les rapports du groupe au chef sont des rapports de soumission et non d'obéissance à une loi explicitement édictée par le chef » (p.117). Dans ce cas de figure, l'obéissance est effectivement due à Dieu, à qui le religieux se consacre, et la soumission est due au Supérieur en tant que chef, comme le dit explicitement cet enseignant à propos de son Supérieur hiérarchique, c'est-à-dire son Directeur Diocésain :

> *« Ce qu'on recherche, c'est que tu sois soumis »* (2021_10_E5_MANAHEM).

Tout cela déclenche pour les professeurs des écoles catholiques un nouveau processus de représentation de soi dans leur communauté de vie religieuse et dans leur équipe éducative professionnelle. Dans ce processus, la confrontation entre plusieurs identités semble inévitable ; confrontation entre l'identité en construction dans le parcours de vie religieuse, l'identité en construction dans le parcours de vie enseignante et l'identité personnelle. Cette confrontation a fait vivre aux professeurs des écoles catholiques religieux et religieuses des phases de crises et de tensions (Gohier et *Al*, 2001) dont rendent compte ces propos :

> *« En tant qu'enseignante religieuse, il faut dire que la tâche n'est pas simple parce que vous avez un programme communautaire qu'il faut respecter, et en plus de ça, il faut préparer correctement les cours à la descente. Le soir, tu arrives, il faut faire d'abord les exercices spirituels, le repas communautaire obligatoire, et c'est après tout ça que tu rentres pour préparer. Donc, souvent on ne dort pas, on se lève tôt et (…) on est souvent stressée, beaucoup d'anxiété, et ça joue souvent sur le climat communautaire. Il y a des moments où tu arrives (en communauté), tu as envie de te reposer un peu avant de te lever pour faire quoi que ce soit, mais les exigences communautaires t'obligent. Pour ma part, heureusement, franchement les enfants me donnent beaucoup de joies. Souvent, on me fait ces reproches : « tes enfants sont trop habitués à toi, tu t'amuses trop avec les enfants ». Mais moi, ça fait ma force, puisque les enfants me procurent beaucoup de joies. Même quand je suis triste à la maison, et que je viens à l'école, je bavarde avec les enfants, on rit, je repars vraiment relaxée et vraiment heureuse à la maison. Donc, l'enseignement m'a permis d'être moi-même (…) et d'oser m'exprimer. Quand je prends mon parcours, moi NYMPHA, je ne pouvais pas parler devant les gens, et au début justement, ça a été vraiment difficile pour moi, mais aujourd'hui, c'est vrai que la timidité n'est pas tout à fait partie, mais ça s'est beaucoup amélioré, et je dois ça à l'enseignement. S'il y avait à recommencer, je n'hésiterai pas »* (2021_60_E27_NYMPHA).

La confrontation entre les deux processus de construction identitaire dans la vie religieuse et dans la vie professionnelle est fort bien établie dans ces propos de NYMPHA et conforte notre adhésion au modèle dynamique et interactif de l'identité professionnelle enseignante proposé par Gohier et *al*, (2001). En effet, les différentes

tensions et crises sont visibles dans les contraintes ressenties par les professeurs des écoles catholiques religieux et religieuses pour être conformes à l'idéal de la vie religieuse qu'ils ont librement choisie, et les contraintes du profil de professionnels consciencieux qu'ils ressentent, et que NYMPHA explicite dans les préparations tardives de contenus de cours, dans un métier qu'ils exercent tous par obéissance et par soumission à une Autorité. Alors que NYMPHA ne se sentait pas capable d'occuper un poste d'enseignement, allant jusqu'à *« pleurer »* après avoir été informée de sa nomination à ce poste, son obéissance à accepter tout de même cette mission a déclenché tout un processus d'éveil, d'exploration, d'engagement et d'évaluation qui se sont progressivement traduits et renforcés dans des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi, de redevance à autrui et de direction de soi que nous observons dans les dernières phrases de son propos : *« S'il y avait à recommencer, je n'hésiterai pas ».* Autrement dit, elle n'hésiterait pas à accepter un poste d'enseignement, si telle était la volonté de sa hiérarchie.

Un deuxième exemple des tensions et des crises vécues par les professeurs des écoles catholiques religieux dans l'équilibre à rechercher entre vie communautaire et vie professionnelle est celui de RONAN :

> *« Il faut reconnaître que, au tout début, quand c'est la première fois que tu exerces un métier (…) compte tenu des activités que j'ai en communauté, c'était un peu lourd pour moi. J'étais économe de la communauté avec trente personnes, alors, du coup, ça pesait beaucoup sur moi. Il faut préparer tous les jours les leçons dispensées. Alors, bon, si je veux avoir le temps pour les courses pour l'économat et je veux encore m'asseoir pour préparer les cours, ce n'est pas simple. Donc, au début vraiment, c'était difficile pour moi, parce que je commençais à préparer les cours autour de 20h00 pour finir souvent à 1h00 (du matin), parce qu'il faut tout écrire. C'est vraiment… c'était dur, mais avec l'habitude, c'est devenu plus relax, voilà ! Mais bon, j'ai aimé ! Je sais que bon, c'était dû à l'activité que j'avais en communauté qui fait que c'était lourd pour moi. Vouloir m'occuper de l'économat ; il faut tout, tout noter, il faut courir de gauche à droite. Si un Frère est malade, il faut m'appeler, à midi, je quitte, je dois aller acheter le produit, bon, ce n'était pas simple pour moi. Voilà, donc c'est ça qui a été véritablement lourd pour moi. Mais, alors, quand je me suis habitué, c'est devenu en tout cas l'habitude »* (2021_57_E23_RONAN).

La souffrance relevée dans ces différents propos de professeurs des écoles catholiques dans la confrontation de deux identités, est une mesure et un critère de leur obéissance à l'Autorité (Supérieur-e général-e ou Direction Diocésaine) comme le décrit Cantalamessa (1990) : « Vraiment, obéir c'est mourir » (p.55), pour montrer à quel point une transformation se joue au bout du processus dans lequel on renonce à faire sa propre volonté pour ne s'en tenir qu'à celle de l'Autorité, exprimée dans la nomination ou l'affectation à un poste d'enseignant. Cette « mort » à sa propre volonté est en soi une métamorphose qui aboutit à une nouvelle compétence que les professeurs des écoles catholiques (religieux comme laïcs) doivent pouvoir développer dans leur rapport aux apprenants selon le principe qui dit qu'il faut apprendre à obéir pour apprendre à commander (Cantalamessa, 1990, p.67). « Apprendre à commander » signifie dans ce contexte, exercer son métier d'enseignant en ayant de l'autorité sur les apprenants dans sa classe, et dans les rapports avec les collègues et les parents d'élèves ; une autorité qui ne s'exprime pas extérieurement et en premier lieu par le titre ou la charge, le cri ou le fouet, la menace ou la contrainte, mais qui est ressentie comme une force intérieure soutenue par un Autrui significatif. Développer ce profil de professionnel dans l'environnement de travail tout en honorant le programme de vie et de service communautaire ou sa vie matrimoniale ne contribue-t-il pas à l'élaboration d'une identité professionnelle spécifique ?

Ces deux exemples convoquent, par ailleurs, la notion « d'équilibre » mentionnée par Blin (1997), lorsqu'il découvre dans ses enquêtes que les enseignants mettent celle-ci en avant comme fortement déterminante dans le professionnalisme qu'ils recherchent en exerçant leur métier. Cet équilibre correspondrait dans notre modèle à ce que Gohier et ses collaborateurs (2001) appellent : « les façons de résoudre la crise ou d'amener à des transformations » (p.21). Ici, NYMPHA et RONAN et leurs collègues religieux recherchent des façons de résoudre ces tensions et ces crises entre vie religieuse et vie professionnelle, même si cela vaut à NYMPHA, des réflexions de la part de ses collègues de l'équipe pédagogique : *« tes enfants sont trop habitués à toi, tu t'amuses trop avec les enfants » ;* et, à RONAN, quelques aménagements dans l'exécution de certaines tâches en communauté : *« Mon responsable m'a dit qu'il va me décharger ; (…) et l'année qui suivait, (…) un des jeunes Frères qui ont fait leurs vœux (…) m'épaulait et du coup ça m'a soulagé ».*

D'autres façons d'amener à des transformations dans leur vie professionnelle ont été esquissées par certains membres du corps des professeurs des écoles catholiques religieux qui ressentent une sorte de remise en question dans leur travail et qui proposent dans la foulée des solutions pour accroître à nouveau leur dynamisme professionnel :

> *« Vu le travail qu'il y a à faire, je souhaiterais quand même à un moment donné me retirer ; peut-être aller en paroisse ! Cela me permet d'avoir une ressource avant de revenir. Sinon, certaines choses (…), ce n'est pas simple ! Vous voyez, avec deux corrections, deux devoirs par jour, au niveau de la vie spirituelle même, ce n'est pas simple ! C'est vrai, on va respecter nos règles de la Communauté, les prières communautaires, mais vous voyez, s'il faut veiller jusqu'à minuit passé, les conséquences là (…), ce n'est pas sûr que les prières (…), on est là, mais…*
>
> *On se dit quand même que si on se retirait pour avoir un ressourcement spirituel, prendre un peu d'élan et revenir encore ! C'est épuisant ! c'est vrai c'est intéressant, mais c'est épuisant*. (2018_25_E14_ENS_MYRTILLE).

Ces propos trouvent des échos dans l'expérience professionnelle d'autres professeurs des écoles catholiques religieux comme c'est le cas de l'une des plus anciennes enseignantes de l'Éducation Catholique (23 ans de carrière) qui estime qu'il y a une possibilité d'amener à des transformations dans les tensions entre vie religieuse et vie professionnelle :

> *« Maintenant peut-être, le souhait pour nous religieux, j'en parlais la dernière fois avec l'Assistante, j'ai dit que si on pouvait nous donner de temps en temps un petit temps, vu que dans l'Éducation Catholique il n'y a pas cette opportunité d'aller t'asseoir à l'Inspection pour te reposer. Vingt-trois ans dans l'enseignement, si on ne fait pas attention, on risque de dire qu'on connait tout, et puis on vient maintenant, on est fatiguée et puis on risque de baisser les bras. S'il y avait cette possibilité de prendre un temps de disponibilité pour faire autre chose et puis revenir, pour ma part en tout cas ça allait être bien. Sinon vingt-trois ans d'enseignement, on est fatiguée et quand tu regardes la retraite-là c'est encore un peu loin. Vu qu'on a commencé très, très jeune ça a ses avantages et ses inconvénients »* (2021_60_E27_NYMPHA).

Le point commun de ces deux propos réside dans les expressions *« avoir une ressource avant de revenir »* et *« faire autre chose et puis revenir »* qui marquent clairement le désir d'une sorte de « césure professionnelle » sous forme de prise de recul pour se remettre en question, pour redéfinir sa pratique avant de reprendre les activités de classe. Pour Gohier et *al* (2001) cette « césure professionnelle » pourrait en effet être bénéfique dans la mesure où elle apporte une solution à la « routine ».

Dans le processus de construction de l'identité professionnelle enseignante selon le modèle de Gohier et *Al* (2001), ces exemples illustrent pour les professeurs des écoles catholiques religieux les ressentis de la transformation profonde de leur être dans une combinaison et un renforcement de capacités humaines et professionnelles : capacité à trouver des sources de motivations dans une sorte de compromis entre « l'identité héritée » du groupe des professeurs des écoles catholiques et « l'identité visée » par eux-mêmes ; entre leurs besoins et leurs désirs et le règlement de leur communauté religieuse de vie (Dubar, 1996a).

Tout cela transparaît dans une relative autonomie et dans une certaine « capacité réflexive » qui se traduit au quotidien par une « certaine capacité d'initiative et de choix, une capacité critique, une distance à l'égard du « système », de soi-même et de ses actions » (Dubet, 1994 ; Giddens, 1994, cité par Branka Cattonar, p.7). En parlant de distanciation à l'égard du système, on voit comment les propos de MYRTILLE et de NYMPHA révèlent qu'une « césure professionnelle » pourrait être bénéfique pour un « retour plus global sur soi, sur ces capacités, ses limites, sa personnalité, pour une meilleure connaissance de soi » (Gohier et *Al*, 2001, p.18).

5.2.2 – La résignation dans le rapport à la hiérarchie et aux collègues

Après les notions d'obéissance et de soumission, apparaît celle de la « résignation ». Si les deux premières notions sont généralement utilisées par des professeurs des écoles catholiques religieux dans le contexte de la mission donnée par leur hiérarchie, la troisième est utilisée par des professeurs des écoles catholiques laïcs dans un contexte de tension dans le rapport avec la hiérarchie. Si le Petit Larousse définit la résignation par la « soumission à la volonté de quelqu'un, sans

protestation », cette notion a été employée dans les entretiens pour qualifier une attitude d'acceptation, malgré soi, d'une décision de la hiérarchie contre laquelle l'enseignant n'avait d'autres choix que de s'exécuter, comme le précise KOLBERT :

> *« Je n'ai jamais eu de choix d'affectation ; c'est curieux, mais je n'ai jamais choisi l'école où on m'a envoyé ! (…) Quand on a abordé la carrière, les premières affectations, on devait commencer à remplacer ceux qui étaient déjà retraités. Les enseignants devaient être repartis, mais quand il y a eu des consultations, beaucoup ont mené des politiques pour leurs intérêts. Moi je n'ai pas trop réfléchi. C'est à la fin que je me rends compte que les gens se sont casés parce qu'ils ont refusé certains postes et il est resté un poste, celui de Bati. On m'a dit : il faut aller, j'ai dit : non je ne peux pas aller à Bati, c'est difficile quand même au début ! Cela a pris du temps, à tel point que je suis allé chez mon papa ! Vraiment je ne comprends pas, j'ai voulu servir, j'ai choisi, mais je n'étais pas prêt pour aller là-bas ! Je n'ai pas de moyen de déplacement, je n'ai rien et on m'envoie là-bas ; il paraît même que, à ce moment il n'y avait pas de route pour aller ! mais, ma foi, (…), je fais comment ? (…) J'ai réfléchi, j'ai roulé le vélo VTT, puisque je le faisais quand j'étais lycéen ! »* (2021_59_E26_KOLBERT).

Cet extrait révèle comment KOLBERT s'est résigné à devoir accepter un poste d'affectation des moins attrayants, malgré ses réticences et ses résistances ; un poste que tous ses collègues ont esquivé dans les consultations d'affectation, étant le plus éloigné du centre-ville, sans route d'accès, sans poste de mission à proximité. En désespoir de cause, ces propos révèlent comment KOLBERT mobilise sa famille, sa foi et le souvenir de sa vigueur de jeunesse qu'il estime toujours d'actualité, pour faire face à cette crise d'affectation. C'est pourtant en traversant celle-ci que s'amorce sa transformation, puisque nous avons analysé plus haut, comment ce premier poste avait substantiellement contribué à la solidité du processus de construction de son identité sur le plan professionnel, lui accordant, par surcroît, l'opportunité d'expérimenter quelques aspects de la vie sacerdotale à laquelle il avait dû renoncer pour embrasser la carrière d'enseignant dans l'Éducation Catholique.

Le second exemple de résignation résulte d'une crise ouverte entre un professeur des écoles catholiques et sa hiérarchie, suite à laquelle l'exercice du métier a connu un moment de déséquilibre intérieur :

> *« Je suis parti sur le terrain avec la tête pleine ! J'ai perdu l'équilibre en même temps ! Je faisais attention à tout, même ce que le Directeur faisait et qui me déplaisait, j'acceptais ! »* (2021_52_E18_PHILEMON).

Cette attitude de résignation fait suite à une tension survenue entre PHILEMON et sa hiérarchie : une incompréhension lors de l'ultime réunion préparatoire, tenue entre le Directeur Diocésain de l'Éducation Catholique et les tout nouveaux professeurs des écoles catholiques en partance pour leurs postes, tel qu'il le rapporte ici :

> *« Le Directeur Diocésain de l'Éducation Catholique nous a convoqués dans son bureau pour nous donner le contrat. On a pris, on a commenté, on a signé. (…) Il a dit, bon, soyez sage sur le terrain, parce que si un Directeur m'appelle pour dire que vous avez fait quelque chose, moi je vais prendre mes dispositions, voilà ! Et donc, sur place, je lui ai demandé, (…) pour rompre le contrat, quelles sont les dispositions qu'il faut prendre ? Et il m'a dit qu'il n'a pas confiance en moi ! Bon, ça je l'ai gardé jusqu'à présent, et en fait, il ne m'a pas demandé pourquoi j'ai posé la question »* (2021_52_E18_PHILEMON).

Voici la source de cette crise qui a plongé PHILEMON dans la résignation aux premières heures de l'exercice de son métier, passant le temps à ressasser la mise en garde de sa hiérarchie, s'efforçant de ne faire aucun faux pas professionnel qui pourrait être rapporté par son Directeur d'école, acceptant au passage toute attitude de ce dernier même si celle-ci lui déplaisait, et perdant en quelque sorte l'équilibre de sa vie professionnelle naissante. PHILEMON va traverser cette crise grâce à l'accompagnement d'un autre membre de la Direction Diocésaine, en l'occurrence, *« la Sœur Conseillère »,* et grâce aux encouragements de fin d'année, liés aux résultats scolaires qu'il a obtenus pour ses élèves.

Un troisième cas de résignation est explicité par un autre professeur des écoles catholiques sous la forme d'une acceptation malgré lui de la décision d'un autrui significatif concernant les attributions des classes :

> *« Je venais de finir avec un CM2 et je croyais qu'en venant ici, j'allais me reposer un peu ! Mais lorsque je suis arrivé, on m'a « tendu » encore le CM2 ! Bon, il n'y a pas de problème, je vais y aller ! C'est comme ça que j'ai parachuté au CM2 »* (2021_55_E21_MICKAËL).

Si l'on peut évoquer, certes, la résignation dans ce cas de figure, on pourrait être porté à qualifier l'attitude de MICKAËL par une capacité d'adaptation au fonctionnement de son équipe éducative. On peut faire l'hypothèse selon laquelle ses nouveaux collègues ont pu obtenir des échos de ses bons résultats au CM2 dans le poste précédent et souhaiter que son apport en classe de CM2 puisse contribuer à la renommée de leur école.

5.3 – Une identité transmise dans la pratique religieuse : responsabilité et ressourcement spirituel

Le temps de réclusion de la formation initiale favorise une maturation individuelle et communautaire (Pachod, 2007) de la mission institutionnelle à accomplir. La mission du professeur des écoles catholiques recruté est celle d'un disciple rempli de zèle apostolique, prêt à mettre en pratique la doctrine chrétienne sur l'éducation. Celle-ci les invite à tenir compte des progrès des sciences psychologique, pédagogique et didactique, non seulement pour développer harmonieusement chez les élèves des aptitudes physiques, morales et intellectuelles, mais aussi pour les aider à porter un jugement de valeur sur les réalités morales, à connaître et à aimer Dieu de façon plus parfaite (*Gravissimum educationis*, n°1). Cela fait écho à la mission de guide intellectuel, social et moral de l'Instituteur ou de l'Institutrice du *Code Soleil* dans l'éducation des élèves : « élever leur âme, élever leur conscience vers un idéal, tracer la voie du progrès, élargir l'horizon (…) ; apprendre à l'écolier à agir et à organiser lui-même son apprentissage de la vie, lui donner conscience de ses responsabilités dans l'édification de la société future, développer son cœur, son caractère en faisant aimer le vrai, le bien et le beau » (Code Soleil, 1953, p.7).

L'injonction faite aux professeurs des écoles catholiques de sortir pour la mission rejoint le sens profond de ce qu'est éduquer : « *e-ducere* = réaliser, faire sortir ». Sa première tâche est de sortir de lui-même pour rencontrer en tout premier lieu les élèves et plus largement l'ensemble des acteurs de l'éducation. Armé de patience, de douceur, de nouveaux sentiments et d'idéaux réalisables (Zani, 2015), les professeurs des écoles catholiques sont invités à s'ouvrir à un dialogue enrichissant dans des

rencontres où l'autre se sent accueilli et écouté. Dans les propos recueillis, les professeurs des écoles catholiques ont repéré leur mission de responsabilité comme une valeur humaine et pastorale essentielle qu'ils mettent en lien avec la vision institutionnelle contenue dans le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique. Cette mission de responsabilité semble avoir été renforcée en eux tout au long de la formation initiale à l'Institut de Formation des Professeurs des Écoles Catholiques (IFPEC), et nous verrons plus loin qu'elle ouvre aux professeurs des écoles catholiques la voie de professionnalisation dénommée « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » (Wittorski, 2007). Ceci étant, peut-on dire que l'accompagnement institutionnel dont ils bénéficient, de la formation initiale à l'intégration professionnelle sur le terrain, suscite et renforce cette mission de responsabilité ? L'un des plus anciens professeurs des écoles catholiques se souvient du discours à partir duquel, il a compris qu'en tout lieu et en toute circonstance il doit se sentir pleinement responsable de son école et de ses élèves :

> *« Depuis le jour où l'une de nos Autorités nous a décrit l'enseignant catholique, depuis la genèse, la nouvelle vision, le nouveau paradigme ; lorsqu'il a dit, Nous savons que nous vous demandons beaucoup, j'ai compris beaucoup de contours que je n'avais pas, avant de m'engager. Je me suis dit que, quand on m'affectera dans une classe, je vais me l'approprier comme un champ du père »* (2021_59_E26_KOLBERT).

S'approprier son poste d'affectation *« comme un champ du père »* marque la volonté de ce professeur des écoles catholiques de participer à la dynamique de la mission que lui assigne le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique. Il le manifeste en empruntant un langage symbolique propre à la culture burkinabè. En effet, dans le contexte socio-culturel du Burkina Faso, l'expression *« Se l'approprier comme un champ du père »* symbolise le degré de responsabilité que l'on s'attribue pour assumer une tâche. L'agriculture est l'une des activités génératrices de revenus et de ressources alimentaires pour plus de 95 % de la population burkinabè et la responsabilité de faire fructifier les cultures dans le champ paternel n'est pas à prendre à la légère. Dans ce sens, un professeur des écoles catholiques qui compare son école et sa classe au champ de son père, est un enseignant qui en fait des espaces où il est invité à prendre soin des élèves comme des plants à faire grandir et à faire fructifier. Cette responsabilité constitue non seulement le prolongement de celle des

parents et de la société, mais aussi celle qui le rend imputable de ses actes (Anadon, Bouchard, Chevrier, Charbonneau, Gohier, 2001).

La notion d'imputabilité n'échappe pas ici à l'interprétation que la société utilitariste d'aujourd'hui peut en faire sous l'angle du rapport entre la production et le coût. Il est pourtant nécessaire d'aller au-delà de ce rapport comptable pour entrer dans une dynamique de qualité de la formation et d'aide à l'apprentissage en vertu desquelles le professeur des écoles catholiques est responsable. Réfléchir à sa fonction sociale et à l'orientation qu'il veut donner à sa responsabilité, n'est-ce pas une manière pour le professeur des écoles catholiques de participer pleinement à la définition ou à la redéfinition de sa profession (Anadon, Bouchard, Charbonneau, Chevrier et Gohier, 1999a) ? Cette transformation de soi dans l'exercice de la profession, n'est-elle pas aussi à l'origine de la transformation des élèves dont il a la responsabilité ? On a entendu en effet des professeurs des écoles catholiques tenir des propos allant dans ce sens :

> *« La première mission, c'est de former des hommes et des femmes »* (2021_59_E26_KOLBERT) ;

Ou encore :

> *« Pour moi, l'éducation passe avant l'enseignement »* (2021_46_E12_MENELAS).

On comprend dès lors pourquoi toutes les activités qui se réalisent aussi bien à l'intérieur de la classe que dans l'environnement institutionnel sont déployées par les professeurs des écoles catholiques en lien avec cette mission de faire grandir leurs élèves en humanité :

> *« J'ai appris à instaurer un climat de dialogue et d'écoute dont l'objectif est d'aboutir à la confiance mutuelle »* (2021_46_E12_MENELAS) ;

ou encore :

> *« Grâce aux séances de morale occasionnelle que j'organise en classe, j'ai appris progressivement à mes élèves la politesse, le respect des adultes et de leurs camarades et à éviter la bagarre et le vol »* (2021_49_E15_BLANDINE).

Cependant, comment les professeurs des écoles catholiques peuvent-ils exercer la responsabilité d'interpeller la conscience de leurs élèves et de leur faire porter du

fruit dans les actes du quotidien sans être eux-mêmes des références incontournables ?

5.4 – Lien entre vocation et identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques

Les comparaisons établies entre un religieux et un professeur des écoles catholiques par certaines personnes sont alimentées non seulement par la similitude des lieux de formation des deux personnages (Séminaire-Noviciat/IFPEC) mais aussi par les habitudes de vie ordinaire de l'un et de l'autre (Prêtre-Religieux/Laïc engagé). Ces comparaisons valent aux professeurs des écoles des appréciations qui les invitent à un état de vie proche de celui des religieux :

> *« Dans l'Église on travaille beaucoup, il faut le savoir, il faut l'accepter et c'est ce que les religieux et les prêtres font, et puis voilà ! Et c'est suffisant pour s'accepter, et moi, cela m'a édifié (…) et a été vraiment un fer de lance pour ma vocation »* (2021_59_E26_KOLBERT).

Ces propos élucident le fait que certains professeurs des écoles catholiques ont une claire vision d'un principe important pour ceux et celles qui se disent investis d'une mission dans l'Église ; ce principe révèle la continuité du temps de la mission de sorte qu'il n'y a point de distinction entre vie privée et vie professionnelle (Pachod, 2007) comme PHILEMON le reconnait : « *On n'est pas enseignant à l'école seulement »* (2021_52_E18_PHILEMON). Autrement dit, pour le professeur des écoles catholiques qui se sent en mission, le temps personnel disponible est transformé en temps consacré ; il n'est pas professeur des écoles pendant quelques heures de la journée, ni quelques semaines ou quelques mois de l'année, il est enseignant à temps et à contretemps, dans sa classe et en dehors de sa classe, seul et avec d'autres. Tout comme le religieux, « il est profondément transformé et résolu à continuer à l'être par le message à annoncer, il mène une vie marquée par la dignité, l'exemplarité, le don total de soi, la cohérence entre le dire et le faire » (Pachod, 2007, p.112). Dans l'état de vie du professeur des écoles catholiques, la conviction religieuse et la foi constituent les fondements de la carrière :

> *« C'est le domaine dans lequel je veux travailler, dans lequel je me sens bien. Je compte travailler les valeurs, la foi, tout ça ! C'est vraiment une alliance entre le travail et la vie ; ce que je veux faire et ce que je veux être »* (2018_29_E28_ADEODAT).

Cet état de vie du professeur des écoles est fondamental et ces propos de Charmot (1951) le précisent davantage : « L'éducateur doit être la forme exemplaire de toutes les vertus. Mais il mettra son zèle à exceller surtout dans les vertus que les enfants ont le plus besoin d'imiter ; (…) la modestie, la réserve, la mansuétude, une douce gravité, la pureté de mœurs ; (…) que sa parole, son geste, sa démarche, son visage, tout son maintien soient conformes aux règles de la modestie (…) ; qu'il puisse servir de modèle, afin que la seule vue du maître enseigne au disciple la doctrine des vertus » (Charmot, 1951, p.394)

Certains professeurs des écoles catholiques ont particulièrement insisté sur le développement des vertus en soi pour un témoignage plus crédible :

> *« Il y a certaines vertus qui doivent t'amener à montrer que tu es chrétien et c'est dans la richesse de ces vertus, dans l'application de ces vertus qu'étant enseignant (...), tu as encore le plus de devoirs de vraiment te ranger ; c'est ce que moi je pense ! »* (2021_56_E21_SANDRA)

Cette interaction entre l'état de vie du professeur des écoles catholiques et les activités qu'il mène auprès de ses élèves est fortement soulignée dans les réflexions de L'Éducation Catholique et nous prenons pour exemple celles qui sont exprimées dans les documents officiels de l'Éducation Catholique de France (Éducation Catholique Actualités, 2007. P.8). Elle aboutit à une « qualité de la relation » qui permet au « professeur des écoles » d'éviter tout jugement définitif, de refuser les étiquettes, de reconnaître le droit à chaque élève d'avoir un parcours sans être réduit à son passé, de savoir poser avec rigueur les exigences indispensables à la croissance, sans jamais fermer la porte à l'espoir constitutif de toute démarche éducative. »[47]

Ainsi, tout l'édifice concernant l'état de vie du professeur des écoles catholiques est bâti sur la force du témoignage en acte. Il est l'élément le plus captivant auprès des élèves comme le signifie cette interpellation adressée aux professeurs des écoles

[47] CHARMOT F. (1951), *La pédagogie des Jésuites : ses principes-son actualité,* Paris, Spes, p.394

catholiques : « Tout ce que vous pourrez dire à vos écoliers ne fera nul effet sur eux, si, en étudiant votre conduite, comme ils n'y manquent jamais, ils trouvent devant eux le contraire de ce que vous leur enseignez. Les enfants apprennent plus par les yeux que par les oreilles. (…) Inspirez-leur la douceur par votre patience et votre égalité ; la modestie, par votre retenue ; l'affabilité et le savoir-vivre, par vos manières honnêtes (…), par une conduite irréprochable » (Charmot, 1951, p.394) [48].

Sur le terrain, c'est bien ce que décrivent certains professeurs des écoles catholiques dans leur vécu quotidien :

> *« C'est notre vie de tous les jours, on n'est pas enseignant à l'école seulement. La preuve en est que même quand on part à l'église, si au moment de la communion ton élève te croise, il va te saluer ! (...) Donc, ça veut dire que tu dois être enseignant partout. Les enfants sont partout et toi aussi tu te déplaces, voilà, là où tu es seulement, il faut que tu te dises : je suis enseignant par mon habillement, ma façon de me conduire, de parler, c'est ça ! parce qu'on a vu des cas comme ça, là où tu n'attends pas, l'enfant, il est là-bas ! Voilà, et les enfants aiment s'identifier à leurs enseignants le plus souvent ! »* (2021_52_E18_PHILEMON).

Ces propos montrent bien qu'être professeur des écoles catholiques est une mission spécifique dans l'Église Catholique pour laquelle un discernement intérieur est fondamental. Alvaro Rodriguez Echeverria (2013) fait observer que : « Seul un cœur entièrement converti à Dieu, centré sur Lui, peut percevoir avec finesse le travail de Dieu dans les personnes et l'histoire, et parvenir à répondre avec créativité évangélique à la manifestation de Dieu incarnée dans les situations concrètes et les besoins des enfants et des jeunes d'aujourd'hui »[49]

En d'autres termes, il s'agit pour le professeur des écoles catholiques de « saisir les événements marquants de la vie des élèves, de l'établissement ou de l'actualité en général pour proposer une lecture et une réflexion en fonction de sa foi, et même en témoigner, sans pour autant chercher à l'imposer » (ECA, 2007, p.10).

Nous conviendrons de dire qu'il s'agit de répondre à une vocation, à un appel qui passe par la communauté ecclésiale pour exercer de manière toute spéciale le métier

---

[48] *Enseignement Catholique Actualités (ECA) (2007). Op cit*, p. 8

[49] CHARMOT F., (1951).*Op. cit*. p. 394

d'enseigner dans toute une vie. « Glorieuse carrière, qui n'est point entreprise pour soi et en son nom, mais pour un plus grand que soi et par son autorité royale. C'est une ambassade » (Charmot, 1951, pp.48-49). Quelles places occupent ces dynamiques religieuses dans la construction de l'identité professionnelle enseignante dans le modèle de Cattonar (2001) ?

VI. Noyau central et ensembles périphériques de l'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques

Une tension productive entre le collectif et l'individuel est perceptible dans les données quantitatives et qualitatives de cette recherche et cela conforte le cadre théorique de départ dans lequel la double nature de l'identité professionnelle enseignante a été caractérisée (Cattonar, 2001). L'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques leur est à la fois commune en raison de leurs relations collégiales, et individuelle du fait qu'elle résulte de l'histoire singulière de chacun d'eux. Un « noyau central » partagé par l'ensemble du groupe, et des « ensembles périphériques » où se manifestent les différenciations liées aux sous-groupes professionnels et aux variations individuelles ont été identifiés.

6.1 - Le noyau central : valeurs partagées et mémoire collective

Chez les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso, le noyau central de l'identité professionnelle, défini par Cattonar (2001) comme la dimension partagée par l'ensemble des membres du groupe, marquée par sa mémoire collective et par les règles-normes-valeurs auxquelles il se réfère, se cristallise de manière remarquable autour de l'adhésion au Projet Éducatif de l'Éducation Catholique tel que cela s'observe dans les données de l'enquête. Le questionnaire révèle, par exemple, que sur 73 professeurs des écoles catholiques, 45 d'entre eux (soit 61,6 %) identifient l'adhésion au Projet Éducatif et aux valeurs portées par l'Éducation Catholique comme le motif principal de leur choix de carrière dans l'Institution. La

prédominance du choix inspiré par ces deux aspects (Projet et valeurs institutionnels) constitue le socle d'une identité professionnelle collective cohérente et l'adhésion des professeurs des écoles catholiques se traduit par une appropriation des « *règles-normes-valeurs* » spécifiques à l'Éducation Catholique burkinabè, conformément à ce que Van Haecht (1998) et Cattonar (2001) décrivent comme le processus de socialisation professionnelle. Les enquêtés témoignent de cette appropriation en ces termes :

> « *À la formation tout a été dit ; nos formateurs ont été clairs ; tout a été dévoilé (…) ; c'est comme un chemin à suivre, un chemin tracé qu'on doit suivre* » (2021_56_E21_SANDRA).

Le fait que 71 % des professeurs des écoles catholiques aient été engagés dans des activités religieuses avant leur entrée dans l'Éducation Catholique montre que le noyau central de l'identité professionnelle ne se construit pas *ex nihilo* lors de la formation initiale. Il s'inscrit dans une continuité biographique où l'engagement religieux précède et sous-tend l'engagement professionnel.

L'Institut de Formation des Professeurs des Écoles Catholiques (IFPEC) apparaît comme l'Institution centrale dans la transmission du noyau identitaire commun : 72,13 % des professeurs des écoles catholiques enquêtés y ont reçu leur formation initiale et le taux de satisfaction vis-à-vis de cette formation s'avère remarquablement élevé, avec 97,2 % des répondants se déclarant « *très satisfaits* » ou « *satisfaits* ». Concernant la préparation spécifique au métier d'enseignant catholique, 45,2 % des formés de l'IFPEC se jugent « *très bien* » préparés et 17,8 % « *plutôt bien* » préparés comme le révèlent ces propos :

> « *Pour moi, la formation était parfaite. L'être humain a été pris en compte et l'aspect pédagogique était quand même de rigueur, ce qui nous a permis d'être au top pour le travail. On avait assez d'atouts, de bagages qui nous permettaient d'exercer facilement notre métier* » (2021_51_E17_BAPTISTE).

La formation initiale à l'IFPEC apparaît donc comme un premier élément clé du mécanisme de socialisation professionnelle des professeurs des écoles catholiques où se transmet non seulement des compétences pédagogiques, mais surtout une vision anthropologique et spirituelle de l'éducation. Il y a ensuite le processus d'intégration des professeurs des écoles catholiques dans les différentes communautés éducatives.

En effet, les professeurs des écoles catholiques expérimentés jouent un rôle crucial dans la transmission de la mémoire collective aux plus jeunes par les récits sur l'histoire de l'Éducation Catholique au Burkina Faso, les témoignages sur les crises traversées et surmontées (notamment la crise des salaires et de la gestion des écoles catholiques de 1960-1969, la crise des salaires de 2010-2015) et l'évocation de figures marquantes de « maîtres catholiques » du passé. Cette mémoire collective contribue à forger un sentiment d'appartenance à un corps professionnel qui s'inscrit dans une histoire longue, dépassant les trajectoires individuelles. Ainsi, malgré l'inexistence d'un corps de « maîtres catholiques » de 1969 à 2002 (soit une trentaine d'années), les professeurs des écoles catholiques d'aujourd'hui ont su interroger l'histoire et les savoir-faire de ceux et celles qui parmi ces anciens « maîtres catholiques » ont accepté d'assurer la rétrocession progressive des écoles catholiques pendant les premières années du processus de refondation de l'Éducation Catholique burkinabè. Presque toutes les écoles catholiques rétrocédées par l'État burkinabè à l'Éducation Catholique ont été ouvertes par des anciens « maîtres catholiques » à la retraite et ceux-ci ont, de ce fait, assuré l'initiation des tout premiers professeurs des écoles catholiques formés à l'Institut de Formation des Professeurs des Écoles Catholiques (IFPEC) et envoyés sur le terrain à partir de 2002. Les professeurs des écoles catholiques évoquent également leur formation initiale à l'IFPEC comme lieu de rencontre et d'échange avec des témoins de l'époque des « maîtres catholiques » et de leur tradition de rigueur et d'excellence qu'ils ont bâtie ; ces témoins étaient pour la plupart leurs professeurs. Enfin, les travaux sur l'évolution de l'enseignement primaire au Burkina Faso, entrepris par des chercheurs comme Compaoré (1995) ont pu être diffusés aux professeurs des écoles catholiques d'aujourd'hui sous le format de conférences pédagogiques aussi bien en contexte de formation initiale que d'exercice du métier sur le terrain. Ce processus de socialisation professionnelle se poursuit dans les différentes communautés éducatives par la participation aux activités religieuses et spirituelles (messes, retraites et récollections) organisées par la Direction Diocésaine, qui renforcent l'adhésion au Projet institutionnel. Le dernier mécanisme à travers lequel s'opère le processus de socialisation est l'exercice quotidien du métier où foi et pédagogie sont constamment articulées. L'identité collective de compromis fonctionne ainsi comme un dénominateur commun (Blin, 1997) à partir duquel les professeurs des écoles catholiques interagissent pleinement

entre eux. Ce noyau identitaire explique pourquoi, malgré la diversité des profils, des parcours et des contextes, les professeurs des écoles catholiques manifestent une remarquable cohésion dans leur conception du métier et leur attachement aux valeurs de l'Éducation Catholique.

6.2 - La dimension collective de la construction de l'identité professionnelle

L'enquête révèle que 96 % des répondants attestent d'une solidarité au sein des équipes pédagogiques, avec un score moyen de 3,47/4 pour la collaboration. Cattonar (2001) souligne l'importance de la dimension collective dans le processus de construction identitaire, qui puise ses fondements dans les interactions que l'enseignant a avec les autres enseignants avec lesquels il forme un corps professionnel. Les pratiques de collaboration prennent des formes concrètes décrites plus haut dans les différentes voies de professionnalisation, notamment dans la combinaison de la réflexion « sur/pour l'action » Wittorski (2007), et qui contribue ici à la construction d'un « noyau central » identitaire commun au groupe.

Chez les professeurs des écoles catholiques, le modèle communautaire et le modèle domestique de Cattonar (2001) sont particulièrement prégnants dans cette recherche. Le modèle communautaire se manifeste dans l'importance accordée à la solidarité, à l'entraide et à l'appartenance au groupe. Le modèle domestique transparaît dans la posture paternelle/maternelle adoptée vis-à-vis des élèves et dans les références constantes aux valeurs familiales et culturelles burkinabè. Sous l'angle du modèle communautaire, le processus de construction de l'identité professionnelle est encore plus perceptible dans les interactions avec le groupe de référence (les enseignants du Public). Blois explicite cette différenciation contextuelle :

> « *Souvent les enseignants du Public arrivent à nous écarteler d'une certaine façon, à faire en sorte que nous ne nous sentions pas comme un groupe ! Ils arrivent avec leurs façons de voir, et nous avons tendance à nous identifier à eux : réclame d'argent, marche pour telle situation ! Moi, je pense que nous, on*

> *a mieux à montrer à l'humanité. Il faut se démarquer de certaines attitudes qui ne nous honorent pas* » (2018_16_E8_ENS_BLOIS).

La confrontation au groupe de référence catalyse ainsi un processus de distinction identitaire. Vivien témoigne :

> « *La chose qui m'a marqué, et qui fait que je n'ai jamais envié ceux du Public, c'est le fait qu'ils venaient prendre des crédits avec nous, malgré qu'ils étaient dans le Public ! (...) Je vois qu'il y a une très grande différence entre nous dans la manière de vivre et dans l'engagement aux côtés des enfants* » (2021_45_E11_VIVIEN).

Cette distinction consolide l'identité professionnelle spécifique des enseignants catholiques.

6.3 - La construction individuelle de l'identité chez les professeurs des écoles catholiques

Selon le modèle de Cattonar (2001), l'identité professionnelle enseignante se caractérise par le fait d'être « individuelle », résultant de « l'histoire singulière et des caractéristiques particulières de chaque enseignant » (p.7). Cette construction individuelle mobilise deux types de matériaux : les représentations, motivations et intérêts propres de l'enseignant, d'une part, et ses appartenances sociales, ses conditions d'existence et ses trajectoires, d'autre part.

L'identité sue, développée plus haut dans les dynamiques cognitives (I.1.1 à 1.5), est la première facette de cette construction et renvoie à la connaissance que l'enseignant a de lui-même en tant que professionnel. Chez les professeurs des écoles catholiques burkinabè, cette identité sue se manifeste avec une grande clarté, s'incarnant dans la conscience d'être un partenaire de la hiérarchie (2018_22_E11_NERY), dans les projets et aspirations qu'ils formulent pour leur avenir professionnel (2021_55_E21_MICKAËL), par la structuration systématique de leur récit autobiographique en référence à leur « *trajectoire antérieure* », incluant origine sociale, culture, éducation, engagement religieux et cursus scolaire. Cette référence constante à la face intérieure et subjective de l'identité confirme l'idée selon laquelle

chaque enseignant se compose une identité professionnelle « en empruntant certaines images aux diverses représentations existantes, mais en les réinterprétant pour en faire un tout original et neuf » (Percheron et Dubar, cités par Cattonar, 2001, p. 7). L'héritage culturel burkinabè joue un rôle structurant dans cette construction identitaire. Les valeurs de respect des aînés, de solidarité et de responsabilité collective irriguent les pratiques professionnelles. Baptiste (2021_51_E17_BAPTISTE) mobilise explicitement ce cadre culturel : en partant des valeurs de la tradition et de la culture burkinabè, il est conscient qu'avant de représenter celui qui détient et dispense la connaissance intellectuelle, il est d'abord celui qui est investi du rôle d'adulte, d'aîné, de modèle, de père, de mère et d'éducateur. C'est dans ce sens que le proverbe africain « Il faut tout un village pour éduquer un enfant » est fréquemment mobilisé comme référence identitaire.

La tension entre l'identité assignée de « *pauvre* » matériellement et l'identité revendiquée de « *riche* » en valeurs, en compétences et en relations évoquée plus haut (III.3.3), illustre parfaitement le processus de construction identitaire décrit par Cattonar (2001). Les professeurs des écoles catholiques transforment le stigmate en ressource identitaire, démontrant l'aspect de la « construction active et interactive » (p. 7). C'est également ce qui se manifeste dans les pratiques professionnelles quotidiennes comme nous l'avons vu plus haut (III, 3.1) concernant les principes d'action en classe pour conscientiser et mettre les apprenants au travail.

Cette pratique de co-construction des règles avec les élèves témoigne de la « *capacité d'initiative et de choix* » caractéristique de l'identité professionnelle selon Cattonar (2001).

L'éducation aux valeurs mobilise elle aussi des stratégies pédagogiques créatives comme on le voit chez NYL (2021_33_E1_NYL) dans la partie (I.1.3). Sa technique de réciprocité langagière illustre la manière dont les enseignants catholiques réinterprètent les modèles disponibles pour en faire un tout original et neuf (Cattonar, 2001).

La construction individuelle de l'identité professionnelle des enseignants catholiques se manifeste enfin par un investissement qui déborde largement le cadre horaire officiel (2021_51_E17_BAPTISTE) et qui prend des formes concrètes diversifiées (2021_41_E7_PHOIBIA). Les entretiens illustrent la combinaison de l'identité

assignée, sue et transmise qui débouche sur la congruence, comprise comme cohérence entre l'être, le penser, le dire et le faire. Gohier *et al.* (2001) identifient cette capacité comme un mécanisme central de l'identisation professionnelle. SANDRA et PHILEMON ont exprimé cela avec justesse en parlant de la forte personnalité et de l'honnêteté du professeur des écoles catholiques non seulement en classe mais aussi dans la société (2021_56_E22_ SANDRA ; 2021_52_E18_PHILEMON). L'identité professionnelle devient ainsi une identité totale, investissant l'ensemble des sphères de vie de l'enseignant catholique.

6.4 - Les ensembles périphériques : différenciations et variations identitaires

Autour du noyau central qui vient d'être développé (VI.6.1) se trouve une série « d'ensembles périphériques » (Cattonar, 2001) comprenant des « sous-groupes professionnels » qui donnent à l'identité professionnelle enseignante des professeurs des écoles catholiques burkinabè des spécificités.

Le premier ensemble périphérique concerne les sous-groupes existants au sein de l'Éducation Catholique burkinabè et qui se structurent autour de plusieurs lignes de différenciation :

– Premièrement, la distinction laïcs/religieux montre que sur les 122 professeurs enquêtés, 88,6 % d'entre eux sont des laïcs et 11,4 % sont des membres d'une Congrégation religieuse qui exercent leur métier à la suite d'une nomination par leur Supérieur(e) hiérarchique. Ces derniers forment un sous-groupe spécifique, regroupé notamment au sein de « *l'Association des religieux et des religieuses enseignants* » (2021_60_E27_NYMPHA). Leur identité professionnelle articule de manière spécifique l'obéissance vocationnelle et l'engagement professionnel.

– Deuxièmement, les grades professionnels différencient les professeurs des écoles catholiques : Conseillers Pédagogiques (CP), Instituteurs Principaux (IP) et enseignants de base (97 %) constituent des hiérarchies internes au groupe à partir

desquelles les premiers (3 %) jouent un double rôle pour les seconds (97 %) : encadrement pédagogique et médiation avec les Directions Diocésaines.

– Troisièmement, la diversité des situations matrimoniales (41 % de mariés, 28 % de non mariés, 14 % de célibataires, 11 % de religieux et 3 % de veuves) reflète les différents états de vie de professeurs des écoles catholiques au sein de l'Éducation Catholique.

Le deuxième ensemble périphérique concerne les sous-groupes sensibles aux effets de contexte et aux variations individuelles. Dans le contexte du Burkina Faso en général et de l'Éducation Catholique en particulier, plusieurs facteurs produisent des différenciations identitaires significatives chez les professeurs des écoles catholiques :

– Le type d'établissement (école diocésaine *vs* école congréganiste) ;

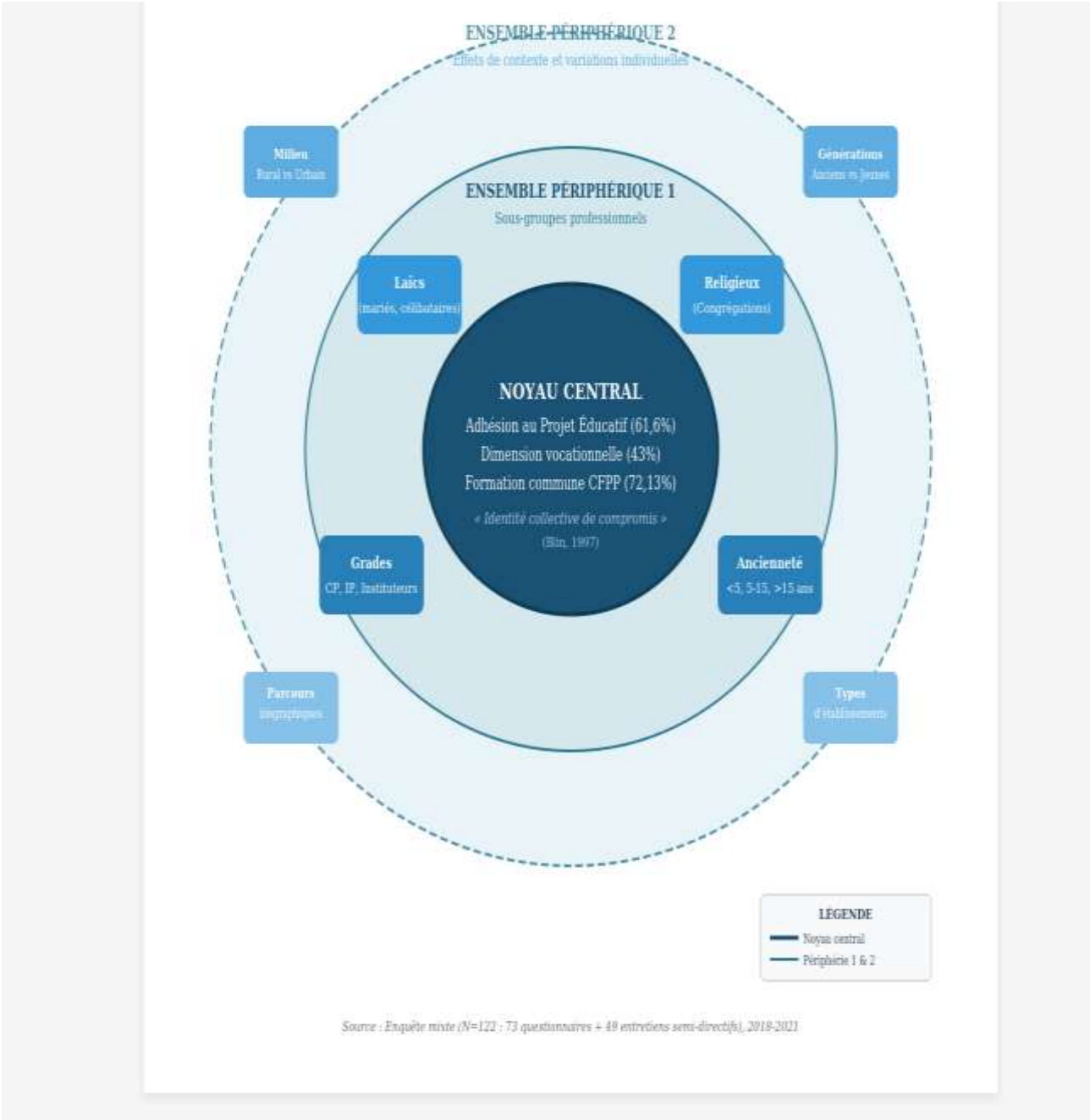
– le milieu d'exercice (urbain *vs* rural) ;

– La Province ecclésiastique d'appartenance.

Ces trois contextes d'exercice du métier génèrent des cultures professionnelles spécifiques. A ce propos, dans le chapitre IV (VI.6.2), l'hypothèse d'une religieuse exerçant depuis quinze (15) ans dans une école catholique congréganiste en milieu urbain était faite pour montrer la combinaison de l'identité de celle-ci avec six (06) appartenances à des cultures professionnelles distinctes (genre féminin, statut religieux, école congréganiste, ancienneté élevée, milieu urbain, Province ecclésiastique spécifique). Les données d'enquête confirment cette pluralité identitaire. L'ancienneté dans l'Éducation Catholique révèle des profils contrastés : 74 % des répondants ont entre 5 et 15 ans d'ancienneté, 16,4 % exercent depuis 15 ans ou plus, et 8,2 % ont moins de 5 ans d'ancienneté. En revanche, 63 % des répondants travaillent dans leur école actuelle depuis moins de 5 ans, ce qui indique une mobilité géographique importante au sein du réseau des écoles catholiques. Cette mobilité contribue à la diversification des expériences et à la construction d'identités professionnelles à géométrie variable (Cuche, 1996).

Tout cela est récapitulé dans la figure suivante :

Figure 35 : Modèle de l'identité professionnelle enseignante



Sources : construit par l'auteur à partir des données de l'enquête

Cette figure projette simultanément ce qui fait l'unité du corps des professeurs des écoles catholiques burkinabè : le noyau central partagé, et ce qui en constitue la diversité : les ensembles périphériques différenciés.

VII. Les statuts identitaires et l'engagement professionnel des professeurs des écoles catholiques

Les travaux de Marcia (1993) sur les statuts identitaires, évoqués dans le chapitre IV (IV.4.2) ont offert un cadre conceptuel particulièrement fécond pour comprendre les différentes formes d'engagement professionnel observables chez les professeurs des écoles catholiques. Le modèle de Marcia (1993), élaboré initialement dans le champ de la psychologie du développement adolescent, distingue quatre statuts identitaires en fonction de deux dimensions : l'exploration (le fait d'avoir questionné et exploré différentes options identitaires) et l'engagement (le fait d'avoir fait des choix et de s'y tenir). Le croisement de ces deux dimensions génère quatre statuts : l'identité en diffusion (absence d'exploration et d'engagement), l'identité en moratoire (exploration sans engagement), l'identité forclose (engagement sans exploration) et l'identité réalisée (exploration suivie d'engagement). Quels sont, à ce sujet, les résultats auxquels aboutissent les données d'enquêtes de cette recherche ?

7.1 - L'identité réalisée : exploration et engagement conjugués

L'identité réalisée caractérise les enseignants qui, après avoir exploré différentes options professionnelles et/ou différentes manières de concevoir et d'exercer le métier d'enseignant, se sont engagés de manière stable dans l'Éducation Catholique. Les données quantitatives montrent que 58,2 % des professeurs des écoles catholiques se situent dans ce statut d'identité réalisée. Ces enseignants se caractérisent par un engagement professionnel fort et stable, une satisfaction professionnelle élevée et un sentiment d'accomplissement dans leur métier.

Les données qualitatives, quant à elles, révèlent que ce statut d'identité réalisée se construit généralement à travers plusieurs étapes. Les professeurs des écoles catholiques relevant de ce statut ont, pour certains, exercé d'autres métiers, y compris dans d'autres services ecclésiaux, avant de candidater dans l'Éducation Catholique sous forme de reconversion professionnelle comme c'est le cas de

(2021_46_E12_MENELAS). Ce statut concerne également presque tous les professeurs des écoles catholiques religieux qui, avant d'être nommés par leurs Supérieurs hiérarchique pour intégrer l'Éducation Catholique, avaient déjà des formes d'engagement dans d'autres services d'Église ou de communauté selon le charisme de leurs Congrégations :

> *« J'étais économe de la communauté avec trente personnes »* (2021_57_E23_RONAN).

D'autres professeurs des écoles catholiques ont hésité entre différentes options de carrière avant de choisir l'enseignement, ce qui révèle une exploration active :

> *« J'ai eu deux concours, le Public, admis à l'ENEP (…) avec mon frère cadet (…) et j'ai eu en même temps le concours de l'Éducation Catholique »* (2021_59_E26_KOLBERT).

Cette phase d'exploration apparaît comme une condition de l'engagement ultérieur : c'est parce qu'ils ont exploré différentes options et fait un choix éclairé que ces professeurs des écoles catholiques peuvent s'engager durablement dans leur métier. BARTHES illustre bien cette trajectoire d'identité réalisée à travers son témoignage sur la fidélité institutionnelle :

> *« Moi, mon principe c'était que je participe à l'amélioration des choses plutôt que d'aller bénéficier de la lutte d'autres gens. Donc, c'est ça qui m'a toujours guidé. Sinon il y a eu beaucoup de propositions ; des gens sont allés jusqu'à voir des membres de ma famille pour qu'ils me convainquent de quitter l'Éducation Catholique »* (2018_2_E1_ENS_BARTHES).

7.2 - L'identité forclose : engagement sans exploration

L'identité forclose caractérise les professeurs des écoles catholiques qui se sont engagés dans l'Éducation Catholique sans avoir véritablement exploré d'autres options, souvent sous l'influence de pressions familiales ou contextuelles. Les données quantitatives montrent que 23,8 % des professeurs des écoles catholiques se situent dans ce statut d'identité forclose. Ces enseignants se caractérisent par un engagement professionnel de type conformiste, fondé davantage sur le respect des normes et des attentes institutionnelles que sur une conviction personnelle profonde.

Les entretiens révèlent que ce statut est particulièrement fréquent chez les professeurs des écoles catholiques issus de familles catholiques fortement pratiquantes où l'Éducation Catholique est valorisée comme une orientation professionnelle noble et souhaitable. Ils sont donc devenus enseignants parce qu'il allait de soi qu'ils le deviennent dans leur contexte familial et social, sans avoir véritablement questionné ce choix. Cette absence d'exploration n'implique pas nécessairement un engagement faible ou une insatisfaction professionnelle : certains de ces enseignants manifestent un engagement fort dans leur métier.

Toutefois, cet engagement présente une fragilité spécifique : il peut se fissurer face à des crises ou des remises en question qui conduisent à interroger rétrospectivement le bien-fondé du choix professionnel initial. Les données sur les désertions vers la Fonction Publique suggèrent que les enseignants en identité forclose sont particulièrement vulnérables lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés matérielles importantes ou à un manque de reconnaissance institutionnelle.

7.3 - L'identité en moratoire : exploration sans engagement stable

L'identité en moratoire caractérise les enseignants qui sont en phase active d'exploration de leur identité sans avoir encore stabilisé leur engagement. Les données quantitatives montrent que 11,5 % des professeurs des écoles catholiques se situent dans ce statut de moratoire identitaire. Ce statut est particulièrement fréquent

chez les plus jeunes qui sont encore en phase de découverte du métier et d'ajustement de leurs attentes initiales à la réalité du terrain.

Les entretiens révèlent que ce moratoire identitaire se manifeste à travers des questionnements récurrents sur le sens du métier, sur l'adéquation entre les valeurs personnelles et les exigences institutionnelles, sur les perspectives de carrière. Ces professeurs des écoles expriment souvent une ambivalence : ils apprécient certaines dimensions de leur métier (le contact avec les enfants, la dimension éducative) mais s'interrogent sur leur capacité à s'engager durablement dans l'Éducation Catholique compte tenu des contraintes matérielles et des perspectives limitées d'évolution de carrière.

Le moratoire identitaire concerne également certains professeurs des écoles catholiques expérimentés qui, après plusieurs années d'exercice, traversent une période de questionnement professionnel, de conflits avec la hiérarchie, d'évolution des conditions matérielles de la profession ou de propositions d'embauche dans la Fonction Publique. Le passage par ce statut de moratoire a conduit certains à une réaffirmation de l'engagement en évoluant vers l'identité réalisée, et d'autres à un désengagement progressif en évoluant vers la diffusion ou le départ effectif vers la Fonction Publique.

7.4 - L'identité en diffusion : absence d'exploration et d'engagement

L'identité en diffusion caractérise les enseignants qui n'ont ni exploré ni véritablement choisi leur engagement dans l'Éducation Catholique. Les données quantitatives montrent que 6,5 % des enseignants des écoles catholiques se situent dans ce statut de diffusion identitaire. Ces enseignants manifestent généralement l'engagement le plus faible et sont les plus susceptibles de déserter vers la Fonction Publique.

Ce statut concerne particulièrement certains enseignants recrutés en parallèle de l'IFPEC, sans formation spécifique au Projet Éducatif de l'Éducation Catholique. N'ayant pas bénéficié de la socialisation professionnelle qu'offre la formation initiale, et n'ayant pas non plus exploré activement le sens et les valeurs de

l'Éducation Catholique, ces enseignants catholiques développent une identité fragile, peu ancrée dans le Projet institutionnel. Leurs motivations à enseigner dans le secteur catholique restent souvent floues ou purement pragmatiques (besoin d'un emploi et/ou proximité géographique de l'établissement).

Les témoignages confirment l'existence de ce profil :

> « *Il y en a qui sont venus parce qu'il faut travailler. Ils ne savent pas vraiment pourquoi ils sont dans l'Éducation Catholique. Du coup, dès qu'il y a une opportunité ailleurs, ils partent* » (2021_60_E27_NYMPHA).

Cette absence d'ancrage identitaire se traduit par un investissement minimal dans le métier, une faible participation à la vie de l'établissement et aux activités pastorales, et une vulnérabilité maximale aux tentations de désertion.

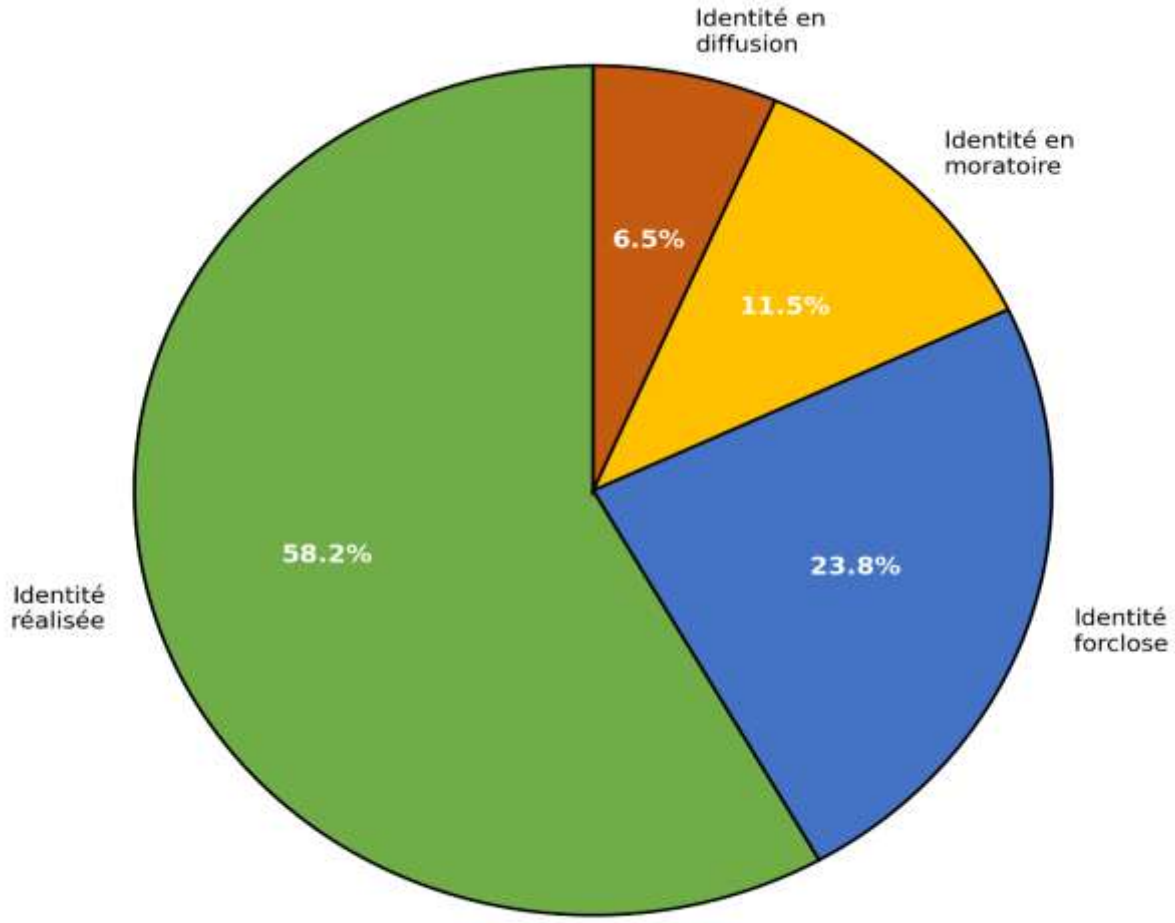
On peut donc constater que le processus de construction identitaire n'est pas linéaire mais traversé de crises qui éprouvent et transforment l'identité professionnelle. La crise financière est apparue comme le motif de départ le plus fréquemment évoqué pour expliquer le départ de 46,79 % des enseignants catholiques formés entre 2005 et 2015. SYMPHORIEN (2023_63_E1_AUT) en a décrit, au Chapitre VII (I.1.3.1), la grande portée comme une « hémorragie » dont la seule résistance tenait parfois, selon ses propres termes, à l'absence d'opportunité d'intégration dans le Public. Elle a constitué une épreuve identitaire majeure pour l'ensemble du corps enseignant catholique. Elle sera analysée dans sa dimension structurelle au Chapitre X (VI.6.3) comme tension vocation/condition salariale, dans un mécanisme institutionnel plus large que les autres Autorités (OUEDRAOGO, RALPH, LUCAS, MAKY) évoquent également.

Pour ceux qui sont restés, la traversée de cette crise a paradoxalement renforcé leur identité professionnelle. Les enseignants témoignent d'une transformation identitaire positive à l'issue des multiples crises traversées :

> « *Aujourd'hui, quand on regarde au niveau national, dans l'ensemble, nous ne sommes plus nombreux à être de cette promotion, c'est-à-dire beaucoup sont partis ! (...) Mais nous qui sommes encore là, c'est parce qu'on croit au Projet, et on tient à le réaliser* » (2018_2_E1_ENS_BARTHES).

La figure suivante récapitule les quatre états d'engagement des professeurs des écoles catholiques :

Figure 36 : Distribution des statuts identitaires



Sources : construit par l'auteur à partir des données de l'enquête

VIII. Crises identitaires et stratégies de résolution

Selon le modèle dynamique et interactif auquel nos travaux de recherche font référence (Gohier et *Al*, 2001), les phases de remise en question et de crise « se traduisent plus particulièrement par le processus d'éveil, d'exploration, d'engagement et d'évaluation. En amont et en aval, ce processus est facilité par, et y conduit, un rapport de contiguïté, ou relation de confiance, avec l'autre - le plus souvent un pair - et est motivé par un malaise sur le plan des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi, qui sont renforcés à l'issu de la crise, au moment de sa résolution » (p.18).

Nous venons de voir au point V.5.2.1, dans l'analyse des notions « d'obéissance » et de « soumission » qu'il y a des sources de tensions et de remise en question chez les 11,4 % de professeurs des écoles catholiques religieux dans la confrontation entre les deux processus de construction identitaire qui les concernent : celui de leur vie professionnelle et celui de leur vie de consacrés. Entre contraintes de l'exercice du métier et contraintes des programmes de vie communautaire, les manières de résoudre ces tensions et ces remises en question ont amené à des transformations dans le processus de construction de l'identité professionnelle : une confiance en soi renforcée par l'équilibre retrouvé entre les deux environnements de vie et de travail, une fidélité institutionnelle et une expertise dans le métier, après des débuts d'hésitations et de doutes. Les crises et les remises en question ont été également soulignées dans bien d'autres situations du fonctionnement et du *management* de l'Éducation Catholique, et c'est que nous allons analyser maintenant.

8.1 - Les remises en question liées au *management* de la Direction Diocésaine

Les remises en question et les crises liées au *management* de certaines Directions Diocésaines de l'Éducation Catholique ont été exprimées dans les entretiens recueillis auprès des professeurs des écoles enquêtés. Si l'hémorragie des départs de

l'Éducation Catholique vers la Fonction Publique burkinabè a été la conséquence majeure de la crise des salaires comme nous l'avons démontré plus haut pour les 46,79 % d'enseignants déserteurs, entre 2005 et 2015 (Chap.7 (I.1.3.1), les données du Chapitre VII indiquent que les tensions entre certains Directeurs Diocésains et certains professeurs des écoles catholiques faisaient partie des conséquences secondaires qui ont amené ces derniers à mettre fin à leur carrière dans l'Éducation Catholique. Pour les professeurs des écoles catholiques qui ont traversé ces tensions et ces crises, sans aller jusqu'à rompre leur contrat, nous découvrons que de sérieuses remises en question ont été vécues à des périodes données de la carrière et dont les causes proviennent du *management* exigeant de certaines Directions Diocésaines de l'Éducation Catholique comme le montrent ces propos :

> *« Au niveau de l'Éducation Catholique, on a la sensation quelquefois qu'on n'est pas libre ; la Direction Diocésaine, on va l'accuser (...) d'être toujours exigeante, on a des suivis réguliers, je sais que dans certains diocèses, il y a certains qui m'ont appelé pour expliquer leurs problèmes avec leur Directeur Diocésain ; c'est invivable »* (2021_10_E5_MANAHEM).

Ces propos dressent le tableau des crises et des tensions suscitées par la gestion administrative et académique des Directions Diocésaines de l'Éducation Catholique en en faisant la résultante de « l'exigence », de la « rigueur », de la « pression » et de la « contrainte » ressenties par certains professeurs des écoles catholiques dans leur environnement de travail. On se souvient notamment de la célèbre expression de NERY qui affirme que « *certains de nos Instituteurs Principaux, quand ils viennent dans les écoles, ils viennent en « gendarmes» «* (2018_22_E11_NERY). Que ce soit à l'interne ou à l'externe, il est admis par les différentes opinions au Burkina Faso que les excellents résultats académiques engrangés par l'Éducation Catholique sont liés à l'encadrement et à l'inspection minutieuse du travail enseignant dans les écoles catholiques par la hiérarchie. Si ces différentes contraintes du métier d'enseignant ont fini par faire partir certains professeurs des écoles catholiques vers les écoles publiques, elles ont nécessité de la part de ceux qui sont restés, une série de transformations pour être à la hauteur de ces exigences que nous avons relevées comme des défis :

> *« Ici le travail est dur, je ne vais pas vous mentir, ici le travail est dur ! Si tu ne peux pas supporter cela, tu es obligé de partir ! Parce qu'il faut te donner à*

> *fond pour faire le meilleur de toi-même, si tu veux que les enfants réussissent. Ici nos effectifs, nous sommes à soixante-quatre (64), tu es obligé de te donner ! Je me dis parfois que c'est dur au travail et c'est dur aussi l'histoire d'argent. Il y a les deux choses. Puisque si tu veux te donner à fond, arrivé à la maison, à peine si tu as le temps de t'occuper de tes propres enfants. C'est compliqué »* (2018_24_E13_ENS_FAROLE).

L'insistance sur la dureté du travail enseignant dans l'Éducation Catholique exprime le ressenti du *management* exigeant des Directions Diocésaines face auquel beaucoup de professeurs des écoles catholiques ont connu des doutes :

> *« Entre-temps (...), j'ai voulu abandonner »* (2021_41_E7_PHOIBIA).

Mais l'objectif connu est devenu une raison d'avancer : *« donner le meilleur de toi-même, si tu veux que les enfants réussissent »* (Id.). L'exigence devient un défi pour lequel, à défaut de fuir ses responsabilités ou de quitter l'Éducation Catholique, le professeur des écoles catholiques doit opérer des transformations pour s'ajuster aussi bien à la vie professionnelle qu'à la vie matrimoniale. Ces transformations sont perceptibles dans le processus d'acquisition de nouvelles compétences où l'accompagnement de la hiérarchie et des pairs semble indispensable :

> *« Je me suis dit : est-ce que je serai à la hauteur ? Petit à petit, en tout cas, mes supérieurs m'ont encouragée, la Directrice même venait de temps en temps pour me soutenir, j'allais vers les collègues, même nos Instituteurs Principaux. En tout cas, nos encadreurs, (...) viennent de temps en temps, ils m'encouragent !»* (2021_41_E7_PHOIBIA).

Cette introspection qui se manifeste dans le fait de se demander si l'on est à la hauteur est bien le signe que cette professeure des écoles catholiques est dans un processus de transformation où elle doit s'ouvrir à elle-même et aux autres :

> *« Je peux dire qu'il y a eu de l'évolution, parce que quand on regarde même les élèves, parce que quelquefois la promotion diffère. Donc, par exemple, cette année je vais avoir des élèves au CE1, je vais travailler jusqu'en fin d'année et je n'aurai même pas de difficulté, mais peut-être que l'année suivante, tu vas reprendre la même classe avec d'autres élèves et tu vois que c'est comme si c'était ta première fois de prendre la même classe. Donc c'est au fur et à mesure voilà ! »* (Id.).

Il y a ici une reconnaissance de l'évolution de sa propre pratique d'enseignement et de responsabilité en réponse au *management* exigeant de la Direction Diocésaine. PHOIBIA semble avoir acquis des compétences et une telle confiance en soi qu'elle se sent désormais en mesure de s'en sortir quels que soient le niveau de classe et les profils d'élèves auxquels elle aura à faire au fil des années scolaires. En sortant de sa crise de confiance face à un travail ardu, ne peut-on pas dire qu'il y a bien eu pour elle une transformation d'identité professionnelle et de pratique professionnelle ?

Nous avons relevé d'autres moments de crises vécus par certains professeurs des écoles catholiques, et qui ont été causés par le déficit de communication de certaines Directions Diocésaines. Face à cela, certains d'entre eux avouent qu'ils se sentaient désorientés du fait de n'avoir reçu ni réconfort dans la maladie, ni accompagnement dans les angoisses liées aux échecs à l'examen :

> *« J'ai envoyé un certificat médical (...) mais, en tout cas, je n'ai pas reçu un appel venant de la Direction vraiment pour me demander quelque chose. (...) Et l'année passée, il y a eu un échec en A aussi, en tout cas, moi, j'aurais voulu, au moins, ne serait-ce qu'une note pour nous encourager (...), parce que moi, je me suis sentie vraiment délaissée, seule, avec les angoisses chaque fois. Voilà, on en a besoin de temps en temps. Qu'on nous encourage ! »* (2021_42_E8_LYDIA).

L'autre exemple pointe du doigt le manque d'encouragement de la hiérarchie à la suite d'excellents résultats réalisés :

> *« Je prends notre cas ; je fais 100 % ; au moins que le Directeur Diocésain de l'Éducation Catholique, ne serait-ce que par un simple coup de fil pour dire félicitations, c'est bon ! Parce que, (...) notre circonscription nous donne des... comment dire, des lettres de félicitations du gouvernement, mais, même pas nos collaborateurs directs. Ils ne peuvent même pas nous dire félicitations, ce n'est pas simple ! Ce n'est pas l'argent, mais la considération* (2021_44_E10_CHARLINE).

Ce déficit de communication de certaines Directions Diocésaines relevé dans ces propos révèle que les professeurs des écoles catholiques sont sensibles aux pratiques de *management* qui valorisent la dimension humaine de leur travail plus que sa dimension matérielle et financière. Comment est-ce possible qu'ils ne puissent pas être félicités pour de bons résultats ou être réconfortés quand ils tombent malades ? : « Même si tu fais de bons résultats, on s'en fout ; ce qu'on recherche, c'est que tu

sois soumis » (2021_10_E5_MANAHEM). Ce point de vue est, on ne peut plus révélateur de la frustration vécue par certains. Nous voyons donc que les encouragements et les félicitations de la hiérarchie seraient de véritables marques de considération qui portent les professeurs des écoles catholiques à un recul sur soi et à des changements dont les retombées bénéficieraient largement à l'Éducation Catholique :

> « *Moi, mon principe, c'était que je participe à l'amélioration des choses* » (2018_2_E1_ENS_BARTHE).

Ce principe de participation à l'amélioration des choses pendant ces crises et ces tensions n'intègre-t-il pas un travail sur soi et un renouveau dans la manière de travailler ? C'est bien ce qu'il nous semble quand cette professeure des écoles catholiques cherche à remettre au cœur de sa pratique professionnelle les « valeurs » apprises au cours de la formation initiale et qui dans ces moments de crises interrogent la véritable identité du professeur des écoles catholiques :

> *« Souvent dans la vie courante, on en oublie certaines, (...), on oublie vraiment notre identité »* (2021_56_E22_SANDRA).

Nous avons découvert un dernier aspect concernant le déficit de communication de certaines Directions Diocésaines et c'est au chapitre des affectations aux postes de travail que certains professeurs des écoles catholiques ont fait état de crises traversées :

> « *Si tu n'écris pas, on va t'affecter comme ça, de façon arbitraire, sans te demander ton avis et tu ne peux pas..., même si tu t'expliques, c'est difficile.* » (2021_10_E5_MANAHEM).

Face à ce qu'il considère comme une affectation arbitraire où l'avis de l'intéressé semble ne pas compter, ce professeur des écoles catholiques pointe du doigt un déficit de communication de certaines Directions Diocésaines qui sont la cause de certaines tensions et crises. L'exemple suivant en est une illustration :

> *« L'administration, en tout cas, la gestion là, c'est ça ! Le premier poste, ce n'était pas mon choix ! Le second poste, ce n'était pas mon choix, comme directeur ! Le troisième poste là, on m'a affecté sans mon avis, sans même me consulter. (...) Tous ces éléments ont mené à la crise ! Il y a beaucoup d'éléments comme ça qui ont amené la crise. Ce sont des décisions qui*

> *m'exposent, voilà ! Donc, finalement c'est difficile ! Ça me contrit »* (2021_59_E26_KOLBERT).

En finissant son propos par l'expression « ça me contrit », ce professeur des écoles catholiques ressort, du plus profond de ses souvenirs, des périodes de crise dans sa carrière, liées à un déficit de communication de sa Direction Diocésaine, chaque fois qu'il s'est agi de son changement de poste. Le fait de ne pas être consulté pour donner son avis l'afflige, lui qui reconnaît pourtant qu'il ne saurait refuser la décision de cette hiérarchie, tant il se croit habité par une forte capacité à obéir. Dans une figure de style, il le signifie dans la suite de l'entretien par l'expression : *« KOLBERT n'a jamais refusé une affectation » (Id.).* Mais cela signifie également que cette obéissance ne devait pas justifier ce déficit de communication à son endroit quand on sait ce qu'entraîne un déménagement pour un changement de poste de travail.

8.2 - Les doutes liés à l'évolution de la carrière

Les questionnements autour de l'évolution de la carrière professionnelle dans l'Éducation Catholique au Burkina Faso ont été fréquents dans le parcours des professeurs des écoles catholiques et pour beaucoup d'entre eux, ils ont été suscités par des causes internes et des causes externes.

Concernant les causes internes, les entretiens menés révèlent que lorsque les professeurs des écoles catholiques découvrent progressivement que leurs carrières ne pourront pas se déployer selon les échelons de l'Éducation Nationale, cela a généré beaucoup de tensions et de crises chez eux :

> *« On s'est dit à la longue, qu'est-ce que nous allons devenir ? »* (2021_44_E10_CHARLINE)

Dans la Convention entre l'État et l'Église Catholique du Burkina Faso, en effet, l'Éducation Catholique ne peut pas disposer de son propre corps d'Inspecteurs ; ce qui signifie que la carrière professionnelle des professeurs des écoles catholiques est limitée au corps des Instituteurs Principaux (IP). Cette limitation dans l'évolution de la carrière, s'ajoutant à la crise des salaires des premières années de fonctionnement

semblent avoir provoqué des périodes de crise chez beaucoup de professeurs des écoles catholiques, allant jusqu'à générer des mouvements d'humeur :

> *« A un certain moment (...), on s'appelait et on se disait : « Ah, si on avait su que ça allait faire comme ça, on n'allait pas venir ici ». Ça n'a pas été simple ! Oui nos débuts-là, ça n'a pas été simple pour nous »* (2021_48_E14_OXANE).

À ces causes internes, se sont ajoutées des causes externes résultant des remarques et des critiques de collègues enseignants du Public, de collaborateurs de la hiérarchie du Public et même de personnes proches.

> *« Il y a les attaques des autres dehors, dans les causeries, dans les quartiers et autres (...), avec les collègues du Public. (...) Comme eux aussi ils constatent qu'il y a d'autres qui quittent l'Éducation Catholique pour le Public, on t'agresse à tout vent ; « qu'est-ce que tu fous là-bas ? » Chaque fois, c'est comme ça ! (...) J'ai réfléchi au pourquoi ne pas faire comme eux. Par moment même, j'ai tenté, mais je ne suis pas allé loin ! Bon, comme j'avais ma condition, en tout cas, je suis resté »* (2021_39_E5_PAMPHILE).

Ces propos rendent compte de ce qui s'apparente à du harcèlement venant du dehors et notamment de collègues enseignants, ce qui ne pouvait laisser certains professeurs des écoles catholiques indifférents vis-à-vis de l'avenir de leurs carrières professionnelles. Par moment, ce sont des personnels d'encadrement de l'Éducation Nationale qui ont joué à ce jeu :

> « *J'ai travaillé avec des Inspecteurs qui ont vu ma manière de travailler, qui enviaient cela, et qui m'ont demandé, par exemple, de quitter »* (2018_2_E1_ENS_BARTHE).

Ce genre de propos de collaborateurs de l'Éducation Nationale ne pouvaient pas laisser ce professeur des écoles catholiques indifférent. Il se souvient pourtant que malgré le doute que ces propos ont suscité en lui, il a fini par se forger une ligne de conduite : participer à l'amélioration du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique plutôt que de quitter.

Les solutions pour faire face aux crises et aux tensions que les professeurs des écoles catholiques ont traversées sont multiples et chacune de ces solutions semble avoir fortifié leur fidélité institutionnelle vis-à-vis de l'Éducation Catholique. C'est ce que nous allons voir maintenant.

8.3 - La collaboration de travail avec l'équipe pédagogique comme source de résolution

Dans les six (06) voies de professionnalisation où sont engagés les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso (Chap.9.II.2), nous avons découvert que face à certaines contraintes situationnelles et expérientielles liées par exemple à l'inexpérience dans la préparation des cours, à la disparité des compétences des élèves, aux changements des programmes officiels de l'Éducation Nationale et à la complexité de certaines actions en classe, ceux-ci vivaient des moments de remise en question, allant parfois jusqu'au ressenti de crises, mais ils se souvenaient non seulement de leurs causes, mais aussi des façons dont ils les ont résolues pour aboutir à des transformations importantes.

– En ce qui concerne notamment la complexité des actions, une grande partie des professeurs des écoles catholiques, soit 54 %, font recours aux adaptations et aux réajustements de leurs pratiques dans l'exécution des activités de classe. Pour cela, ils ont recours aux collègues ou à l'encadrement pédagogique pour formaliser collectivement des pratiques (Wittorski, 2007). Cela leur permet de prendre conscience de leurs pratiques et de leurs capacités à faire face à l'innovation dans le savoir-faire et enfin de connaître les innovations réalisées par les collègues pour de futures actions :

> *« On découvre de nouvelles pratiques-classes pour consolider les acquis, des astuces qui te permettent de parfaire ton travail »* (2021_54_E20_LANDRO ; 2021_45_E11_VIVIEN ; 2021_43_E9_KACIDIA).

– Les tâtonnements face aux changements récurrents des programmes officiels de l'Éducation Nationale sont résolus par le recours à l'encadrement pédagogique de l'Éducation Catholique dans la « *logique de la réflexion pour l'action* » à travers des « *séances de pratiques-classes* » que Falzon (1993) caractérise « *d'activités méta fonctionnelles* ».

– Concernant les débuts de carrière, où les remises en question sont fortes, les professeurs des écoles catholiques concernés affirment qu'ils ont bénéficié de l'accompagnement de collègues plus anciens, jouant le rôle de « *mentors* », dans la

logique de la traduction culturelle par rapport à l'action. Ce recours au soutien de « *collègues aînés* » ou « *doyens* » permet à ces professeurs des écoles catholiques débutants de construire des compétences intellectualisées et de consolider le processus de construction de leur identité professionnelle.

8.4 – Le réconfort trouvé auprès des élèves

Beaucoup de professeurs des écoles catholiques qui ont traversé des périodes de crise dans leur carrière professionnelle affirment que leur capacité à s'émerveiller de la présence des apprenants dans leur classe a été la clé de leur rebondissement dans ces crises et ces tensions : *« Un jour je me suis assis, j'ai regardé les enfants pendant plus de dix minutes et je me suis dit : des tous petits comme ça que j'ai réussi à transformer de cette manière ! Cela veut dire que si on veut même soulever des montagnes avec ces enfants-là, on le peut ! »* (2021_38_E4_VALERE).

En prenant le temps d'observer ses apprenants dans la classe, ce professeur des écoles se laisse émerveiller par le potentiel qui sommeille en eux et ce que son métier sera capable de consolider progressivement. L'idée d'être celui à qui cette charge est confiée est réconfortante et cela a été signifié par beaucoup d'autres professeurs des écoles catholiques comme source d'épanouissement et de renouveau dans le métier et notamment quand ils étaient en proie au découragement :

> *« J'aime les enfants (...) ce qui fait que quand je suis avec eux, franchement dit, je suis épanoui »* (2021_57_E23_RONAN) ; Ou encore :
>
> *« Les enfants sont souvent très intéressants. C'est vrai qu'ils sont un peu compliqués, mais avec eux, j'ai beaucoup appris la maîtrise de soi, parce qu'avec les enfants, si on ne se maitrise pas, on risque de causer des dégâts. (...) Même quand je suis triste à la maison, et que je viens à l'école, je bavarde avec les enfants, on rit, je repars vraiment relaxée et vraiment heureuse à la maison »* (2021_60_E27_NYMPHA).

Nous retenons de ces deux passages d'entretiens les apports de la présence des élèves dans le processus de construction de l'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques : une dimension importante de l'épanouissement personnel, de la

maîtrise de soi et d'une joie intérieure qui permet de faire face aux épreuves et aux crises du quotidien. Nous avons vu plus haut (Chapitre VII (V.5.2.1) comment NYMPHA a particulièrement évoqué l'apport des apprenants de sa classe au moment de la tension qu'elle vivait dans sa communauté de vie religieuse.

8.5 – L'accompagnement des professeurs des écoles catholiques du point de vue de la hiérarchie

La hiérarchie de l'Éducation Catholique a été pointée du doigt par certains professeurs des écoles catholiques par rapport à des stratégies qui ne semblaient pas prendre en compte les crises vécues sur le terrain. Le déficit de communication de certaines Directions Diocésaines, par exemple, lors de la crise des salaires a été cité parmi les causes secondaires de la désertion de certains enseignants qui ont quitté l'Éducation Catholique pour l'Éducation Nationale. Pour ceux qui sont restés fidèles à l'Institution ecclésiale, l'accompagnement de la hiérarchie semble s'être amélioré et cette tendance se poursuit d'année en année. Les responsables de l'Éducation Catholique avec lesquels nous avons eu des entretiens sont les premiers à relever la tenue d'une série de rencontres avec les professeurs des écoles catholiques, comme on le voit dans ce propos d'un Instituteur Principal (IP) qui fait partie intégrante de l'équipe de la Direction Diocésaine :

> *« L'année passée, par exemple, pour toujours amener les gens à servir selon l'esprit de l'Église, moi j'ai initié (...) des rencontres avec au moins trois ou quatre équipes pédagogiques où je leur ai parlé de comment normalement ils devaient rendre service, et cela, en lien avec le thème retenu dans ce diocèse. On a parlé de la solidarité, les services bien rendus, on leur a demandé par exemple, selon eux, qu'est-ce qui pouvait faire la différence entre une école catholique et une école classique ? On a essayé de voir, qu'est-ce qui fait d'eux des enseignants catholiques ? Comment ils devaient faire la différence avec les autres ? Rien qu'à l'accueil, (...) les gens devraient sentir la différence, et ensuite le travail, le rendement, comment (...) ils traitent tout ça ? A cette occasion, nous revenons un peu sur tout ça »* (2018_2_E1_ENS_BARTHES).

Ces propos révèlent la dimension de la responsabilité que se fixe cette Direction Diocésaine vis-à-vis de ses professeurs des écoles catholiques dans l'orientation pastorale du diocèse dans lequel elle exerce ses activités éducatives. Par la pertinence des questions sur lesquelles les professeurs des écoles sont appelés à travailler, il nous semble qu'on pourrait trouver dans ces rencontres les caractéristiques d'une formation continue. Mais ont-elles un impact sur le processus de construction de l'identité professionnelle de chacun d'eux ? En écoutant le retour des professeurs des écoles catholiques rapporté par l'Instituteur Principal à ce propos, on peut répondre par l'affirmative :

> « *En tout cas, ils ont apprécié vraiment ! Cela a permis de décanter certaines situations et puis d'avoir aussi une autre vision » (Id).*

Autrement dit, la proximité de la hiérarchie avec les professeurs des écoles catholiques est ressentie comme une dynamique dans la gestion de leur carrière professionnelle en termes de *« vision »*, mais aussi en termes de régulation de *« certaines situations »* du quotidien :

> *« Quand ils ont une difficulté, la première des choses, c'est de rencontrer le Directeur Diocésain pour dire : Monsieur l'Abbé, nous avons telle difficulté, comment nous pouvons la résoudre ? Cela dit, il n'y a plus d'action qui surprenne les Directeurs de l'Éducation Catholique, voilà ! Eux, ils ont compris qu'il faut toujours privilégier le dialogue, voilà ! Donc, quand le dialogue est utilisé, ils posent balle à terre ; (...) ils posent leurs doléances, le Directeur examine, quand il peut résoudre, il résout, quand il ne peut pas, il leur dit : attendez ! Et jusqu'à présent, même quand ils reviennent à deux reprises, à trois reprises pour dire : Ah, Monsieur l'Abbé, nous vous avons soumis tel problème, on n'a pas encore trouvé de solutions, il n'y a pas d'actions violentes comme ça, qui pénalisent les enfants »* (2021_34_E2_AUT_GABY).

La hiérarchie de l'Éducation Catholique affirme également avoir pris en compte les difficultés que vivaient certains professeurs des écoles catholiques en matière de régularisation de leur situation matrimoniale. Cette situation d'irrégularité matrimoniale est en effet une épine dans le déroulement de la carrière des professeurs des écoles catholiques concernés et pour certains d'entre eux cela est parfois allé jusqu'au dilemme suivant : Comment dérouler une carrière professionnelle dans une Institution tout en étant en porte-à-faux avec certaines de ses règles ?

Face à ce dilemme, la hiérarchie de l'Éducation Catholique s'exprime sur les démarches d'accompagnement entreprises dans toutes les Directions Diocésaines.

> *« Les difficultés sont nombreuses. (...) A Kalas, par exemple, les Directeurs Diocésains de l'Éducation Catholique viennent de régulariser la situation de près de cinq (05) couples. Ça veut dire qu'ils vivaient ensemble depuis, sans le mariage, et il a réussi à les avoir. (...) Ils sont très contents aujourd'hui d'avoir célébré, et c'est d'ailleurs parmi eux qu'on voit ceux qui s'engagent. Du côté de Mata aussi, je crois que le DDEC a eu à procéder à des régularisations. Dans l'ensemble du pays, ces cas ne manquent pas et beaucoup, beaucoup, beaucoup sont dans cette situation-là. (...) Ils vivent ensemble sans le sacrement de mariage, mais au contact (...) des pasteurs, ils se disent que je ne peux pas être dans une structure catholique et être en porte-à-faux ! Donc, c'est ça qui fait que beaucoup régularisent leur situation. Bien sûr, ils avancent toujours que c'est le manque de moyens* (Id.).

Cet accompagnement de la hiérarchie en matière de régularisation de situations matrimoniales semble avoir eu un impact dans le processus de construction de l'identité professionnelle des professeurs des écoles concernés sous le prisme des dynamiques religieuses, puisque GABY mentionne dans ses propos que *« c'est parmi eux qu'on voit ceux qui s'engagent »*. Autrement dit, la résolution de ce dilemme amène à des transformations qui se concrétisent dans une sorte de stabilité de vie, de fidélité institutionnelle et d'engagement, aussi bien dans la communauté chrétienne du lieu d'affectation que dans le métier.

Les responsables de l'Éducation Catholique ont également relevé l'ampleur de l'accompagnement des professeurs des écoles catholiques dans sa restructuration interne et dans sa stratégie de communication comme le révèlent ces propos d'un d'entre eux :

> *« Maintenant, au niveau du Secrétariat National de l'Éducation Catholique, quand nous avons reçu la lettre de mission, il nous a été demandé de travailler à ce que des départements clairs et nets soient mis en place, de sorte qu'il y ait la fluidité du travail. Donc, nous sommes pratiquement passés de 8 personnes à 15 personnes aujourd'hui. Ça veut dire ce que ça veut dire ! Il y a le Secrétaire National, il y a le Secrétaire National-adjoint qui est expressément commis à la tâche d'accompagner les établissements post primaires et secondaires. Donc là,*

> *toutes les questions relevant du post Primaire et du Secondaire, il les traite. Il y a une religieuse qui a été nommée comme chargée de l'encadrement pédagogique, et ça, c'est vraiment une grande nouveauté ! (...) Actuellement, nous avons également organisé tous les niveaux d'enseignement de sorte que le Secrétariat National puisse rencontrer les répondants, les bureaux, par exemple, des préscolaires, pour donner des orientations et pour recueillir les avis etc... ! Nous recevons les représentants du Primaire, les représentants du Secondaire et du Post-Primaire. (...) Nous sommes arrivés à organiser les 9 niveaux d'enseignement supérieur que compte le Burkina Faso. Ils ont aussi un bureau actif. Toute la chaine maintenant, est en activité »* (2023_64_E13_AUT_SYMPHORIEN).

À travers ces propos, on perçoit le haut niveau d'implication du Secrétariat National de l'Éducation Catholique concernant les préoccupations des différents corps de métier et la recherche de solution concernant les crises et les tensions qu'ils traversent. Pour les professeurs des écoles catholiques, la stratégie de communication mise en route par l'Éducation Catholique permet à chacun d'eux d'être accueilli et écouté par les pairs, c'est-à-dire leurs représentants, et ceux-ci, à leur tour, sont accueillis et écoutés par la hiérarchie de l'Éducation Catholique. Ce plan de gestion stratégique des ressources humaines est complété par une stratégie de communication dans lequel le Secrétariat National affiche son intention de rayonnement *via* les nouvelles technologies de la communication et de l'information :

> *« La nouveauté aussi depuis que je suis là, j'ai voulu qu'il y ait de la visibilité de l'Éducation Catholique. En vérité durant toutes ces années il n'y a pas eu de la visibilité. Vous voyez, par exemple, les résultats scolaires chacun se débrouille pour les avoir chacun de son côté, tant bien que mal et du coup, nous avons recruté un conseiller en communication et ainsi avec l'animation du site et de la page Facebook, aujourd'hui tout le monde suit la vie de l'Éducation Catholique au Burkina Faso, au point que nous faisons vraiment des envieux dans la sous-région ! Et ça, c'est vraiment un volet qui me tenait à cœur ; la visibilité ! Et depuis le mois de mai, nous avons entrepris également de chercher à nouer des partenariats avec beaucoup d'organismes nationaux et internationaux qui partagent nos valeurs et nous nous rendons compte effectivement que l'Éducation Catholique est crédible, et à ce titre, beaucoup nous font confiance*

> *et ont déjà, soit donné les montures de leur partenariat, soit signé, soit sur le point de le faire. Je pense qu'à la fin de mon premier mandat, tout le secrétariat sera doté de ce qu'il faut. (…) Ce n'est plus une gestion artisanale ! Aujourd'hui, l'Éducation Catholique est devenue incontournable dans le panorama éducatif au Burkina et nous voyons que l'État aussi nous fait confiance et tous les autres partenaires »* (2023_63_E1_Aut_SYMPHORIEN).

Mettre en valeur l'Éducation Nationale en communicant sur les résultats scolaires de ses différents niveaux d'éducation est en soi une solution aux crises traversées par certains professeurs des écoles catholiques qui ont exprimé leur frustration d'avoir réalisé d'excellents résultats sans qu'aucune forme d'encouragements ou de considération ne leur soit adressée (2021_10_E5_MANAHEM ; 2021_44_E10_CHARLINE).

8.6 – Le point de vue des professeurs des écoles catholiques sur l'accompagnement de la hiérarchie.

Face aux crises et aux tensions qu'ils ont rencontrées dans le métier d'enseignant, les professeurs des écoles catholiques interviewés ont évoqué les occasions où des solutions leur ont été proposées par la hiérarchie de l'Éducation Catholique. Nous avons par exemple évoqué plus haut comment la crise des désertions d'enseignants catholiques vers l'Éducation Nationale a été une véritable épreuve. Les professeurs des écoles catholiques qui l'ont traversé, sans rompre leur contrat avec l'Éducation Catholique, témoignent de ce qui les y a aidé :

> *« Ce qui m'a donné du courage, ce sont les rencontres avec le Directeur de l'Éducation Catholique qui nous incitait à avoir la foi. Et lors des débats, on évoque le nombre de ceux qui sont partis ! Or souvent, c'est décourageant ; mais il nous encourageait pour nous dire : ayez la foi seulement ; un jour, ça va s'améliorer. Et peut-être même ceux qui sont partis vont regretter après, parce que les conditions vont s'améliorer dans le temps. C'est ça qui m'a donné du courage à rester »* (2021_39_E5_PAMPHILE).

D'autres professeurs des écoles catholiques ont particulièrement relevé les actions d'encouragements de certaines Directions Diocésaines en ce qui concerne les

résultats académiques. D'autres encore, ont relevé les actions d'accompagnement de la hiérarchie dans le sens de la connaissance mutuelle et de la cohésion du groupe :

> *En début d'année, tous les enseignants du diocèse se rassemblent en session de rentrée, et comme il y a des nouveaux, on ne se connait pas, c'est l'occasion de connaître les nouveaux, de se frotter et d'échanger, en tout cas, c'est vraiment bien »* (2021_47_E13_LINE) ;

Ou encore :

> *« La dernière fois aussi, au niveau diocésain, je crois que le Directeur Diocésain de l'Éducation Catholique a provoqué une rencontre, et j'ai vu que tous les enseignants étaient vraiment contents parce qu'en réalité, on ne se connaissait pas. Ils ont dit (…) que c'était la première fois qu'on les rassemblait comme ça (…) pour les écouter. Le Directeur Diocésain de l'Éducation Catholique a dit aussi ce qu'il souhaitait pour les enseignants catholiques : fraterniser ensemble ! Après, on a pris un pot ; ça nous a permis de nous connaitre, de déposer aussi nos doléances auprès des autorités, bon voilà ! »* (2021_60_E27_NYMPHA).

D'autres ont relevé les conseils de la hiérarchie autour de certaines pratiques concernant la discipline en classe :

> *« On a souvent des rencontres avec les responsables hiérarchiques pour nous encourager et nous donner également quelques directives par rapport aux châtiments corporels. Il faut éviter ça au niveau de l'Éducation Catholique. L'enseignant par rapport à la chicotte, on a interpellé les uns et les autres ; on nous a même dit de faire beaucoup attention parce que, bon, quand tu frappes un enfant et que ça devient un problème, du coup, ça monte en justice, ça devient compliqué ; on fait beaucoup attention. (…) Moi, j'ai vraiment du respect pour la hiérarchie en tant que religieux (…) Je lui dois tout le respect qu'il faut. (…) A la fin de l'année, (…) avec les résultats, la Direction Diocésaine de l'Éducation Catholique nous a convoqués pour nous détendre un peu et nous féliciter ; (…) ce qui fait que, vraiment, la collaboration est bonne »* (2021_57_E23_RONAN).

D'autres enfin, ont relevé la dynamique de l'accompagnement de la hiérarchie concernant l'avenir de l'Éducation Catholique dans le pays et les perspectives de carrière des professeurs des écoles catholiques :

> *« On a posé beaucoup de points d'interrogation par rapport à notre engagement et le plan de carrière. L'Église se soucie du plan de carrière, mais ça ne peut pas se faire d'un coup, ça va se faire progressivement, lentement mais sûrement. (...) On était informé de l'évolution, on savait où on allait. Et c'est tout ça qui m'a guidé à poursuivre et à rester »* (2021_59_E26_KOLBERT).

Il y a, dans l'ensemble de ces propos, une satisfaction concernant les initiatives prises par certaines Directions Diocésaines pour accompagner non seulement le groupe des professeurs des écoles catholiques dans son ensemble, mais aussi ceux qui, dans ce groupe, tiennent des classes d'examens et qui engrangent de bons résultats. La prudence que conseille la hiérarchie vis-à-vis des châtiments corporels est porteuse de sens puisque certaines crises ou tensions ont été vécues entre professeurs des écoles catholiques et parents d'élèves autour d'incidents liés à ces châtiments comme nous en avons donné l'exemple plus haut.

8.7 - Faire le lien entre son travail et sa vie de foi et de prière

L'identité professionnelle enseignante se révèle dans l'expérience des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso comme un processus qui se construit dans le lien entre travail et vie de foi et de prière. Ils sont trente-quatre (34) professeurs des écoles catholiques sur quarante-neuf (49), soit 69,38 %, à avoir mentionné soixante-trois (63) fois que le lien entre leur travail et leur vie de foi et de prière est incontournable. De leur point de vue, ce lien est aux fondements des dynamiques qui soutiennent leur carrière professionnelle, à commencer par les dynamiques religieuses à travers lesquelles certains d'entre eux estiment que leur travail se réalise dans l'espérance d'obtenir une récompense immatérielle, bien au-delà du bénéfice tiré par les apprenants et qui sera l'aboutissement des sacrifices consentis au quotidien :

> *« Quand je parle de la foi, ce qui fait que je suis engagée, bon, (...) c'est vrai que ce qu'on fait c'est pour le bien des enfants, mais bon, la foi en ce qu'il y aura une récompense, même si ce n'est pas terrestre, voilà ! Parce que ce métier-là, vraiment, n'enseigne pas qui veut, mais qui peut, voilà ! Parce ce que si on allait s'en tenir à la rémunération, ce n'était pas sûr qu'on allait avoir des*

> *enseignants catholiques, voilà ! Malgré tout, bon, on a foi que même si on n'est pas récompensé, on a des enfants derrière ! Ce qui est sûr, là, ce n'est pas peine perdue »* (2021_48_E14_OXANE).

Ces propos redisent comment la foi est la dynamique qui se trouve au cœur de la fidélité institutionnelle de la majorité des professeurs des écoles catholiques de l'Éducation Catholique malgré les exigences du travail quotidien et l'insuffisance des moyens, et notamment de la rémunération :

> *« Le fait de travailler dur dans la classe, c'est la foi, et c'est cette foi-là qui nous donne ce courage et cette expérience-là »* (2021_51_E17_BAPTISTE).

Très concrètement sur le terrain, les professeurs des écoles catholiques enquêtés parlent des activités spirituelles organisées dans leurs classes respectives en termes de spécificité institutionnelle :

> *« Dans toutes les écoles catholiques, il y a la prière au début et à la fin (...). J'enseigne, par exemple, quelques cantiques ou bien quelques paroles de Dieu en classe, même l'évangile et la prière. Le credo, par exemple, je le copie en classe, chacun recopie, (...) l'angélus, même tous les musulmans qui sont dans ma classe connaissent l'angelus, (...), eux-mêmes ils sont forts ! Chaque matin, chacun a son jour de prière ; toute la journée, c'est toi qui vas prier jusqu'au soir ! Le lendemain, c'est un autre !»* (2021_56_E22_SANDRA).

Mener des activités d'apprentissage formel qui respectent le programme officiel de l'Éducation Nationale et avoir autant d'activités spirituelles reparties sur une journée de travail est effectivement une spécificité de l'Éducation Catholique que la Convention entre l'Église et l'État burkinabè a rendu possible. Ces activités spirituelles organisées par chaque professeur des écoles catholiques dans sa classe amènent à des transformations dans la mesure où les dynamiques religieuses sont évoquées lorsque des difficultés se présentent. La majorité des professeurs des écoles catholiques racontent comment des difficultés survenues dans l'exercice des activités de classe ont pu être surmontées grâce à des expériences spirituelles marquantes qu'ils n'arrivent pas à expliquer rationnellement :

> *« J'ai une force intérieure dans la prière qui m'amène à surpasser les difficultés ! Je ne sais pas, mais je sens ça ! Je sens cette force intérieure ; je ne sais pas d'où ça vient, mais je sens vraiment qu'il y a quelque chose en moi qui m'amène à les surmonter ! Souvent, je me dis : non, ce n'est pas possible, je ne*

> *sais pas comment m'en sortir, je ne sais pas ; je ne sais que faire ! Souvent même je suis lasse, fatiguée, (…) peut-être que je vais laisser le travail, mais au finish, je suis dedans, sans problème, pour le bien des enfants »* (2021_56_E22_SANDRA).

Pour le bien et la réussite des enfants, les professeurs des écoles catholiques ajoutent donc à leurs compétences, la foi et la prière.

> *« Même pour mes résultats, je disais tout le temps à mes collègues : ça va aller ! Si jamais tu adresses ta demande à Dieu, dans la foi, avec les larmes, Dieu exauce ! Il y a des moments où vraiment, surtout pour tel enfant, qu'est-ce qu'il faut faire ? (…) Comment aider l'enfant à s'en sortir et avoir de bons résultats ? La prière, vraiment la prière !* (2021_44_E10_CHARLINE).

Il y a donc des solutions à certaines crises et tensions que les professeurs des écoles catholiques trouvent dans une expérience non plus académique et formelle, mais intérieure et informelle qu'ils reversent dans le domaine de la croyance.

> *« Chaque fois, j'ai remis mes expériences malheureuses entre les mains de mon Seigneur et de la Vierge Marie »* (2021_50_E16_PEDRO).

Ou encore :

> *« Je veux remettre tous les enfants entre les mains du Seigneur pour qu'il les aide et me donne la grâce de la patience, la grâce de l'écoute, la grâce de la persévérance et le courage ! Et chaque jour, dans ma prière, je demande au Seigneur vraiment de me donner la grâce de la patience ! »* (2018_28_E17_MAGARINE)

8.8 - Faire de sa réussite professionnelle une source de joie et de paix intérieure

Le processus de construction de l'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques se consolide à l'issue des crises et des tensions vécues et cela se ressent dans des savoir-être tels que la joie et la paix intérieure dans le quotidien du métier. Chaque épreuve vécue et résolue se traduit en réussite professionnelle pour les professeurs des écoles catholiques et l'expression *« toujours repartir d'un bon pied »*

(2021_46_E12_MENELAS) en est la révélation concrète. La joie et la paix intérieure dans l'exercice quotidien du métier semble être l'aboutissement d'un long processus de maturation qu'aucune crise ne devrait pouvoir arrêter :

« La joie interne d'être enseignant, ça déjà, c'est quotidien » (2021_54_E20_LANDRO), et c'est cela qui permet de *« multiplier les choses par zéro »* (2021_46_E12_MENELAS), c'est-à-dire de se disposer à ne pas interrompre ce processus de consolidation pour quelque raison que ce soit :

> *« Je m'attache, en tant qu'enseignante catholique, (...) à la joie d'éduquer. (...) L'éducation ou l'enseignement est un métier noble ! On n'y rentre pas pour chercher de l'argent, mais c'est pour apporter la vie. (...) Notre contribution permettra aux enfants de fonder un avenir meilleur. (...) Donc, c'est ça qui fait vraiment ma joie ; (...) les voir progresser dans leurs études »* (2021_53_E19_REGINA).

En arborant ces savoir-être de joie et de paix intérieure, les professeurs des écoles catholiques renforcent leur fidélité et leur engagement envers l'Éducation Catholique.

Conclusion partielle

L'analyse des manières de faire et d'être des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso confirme la pertinence et la fécondité du modèle d'identité professionnelle enseignante proposé par Cattonar (2001). Ce modèle permet de rendre compte de la complexité des processus identitaires à l'œuvre chez ces enseignants, dans leurs dimensions tant individuelles que collectives, tant héritées que construites.

Le noyau central de l'identité professionnelle des enseignants catholiques burkinabè se structure autour de l'adhésion au Projet Éducatif, de la dimension vocationnelle et de la formation commune à l'IFPEC. Ce noyau partagé fonctionne comme un dénominateur commun (Blin, 1997) qui permet la cohésion du groupe et la transmission des « *règles-normes-valeurs* » spécifiques à l'Éducation Catholique.

Les ensembles périphériques révèlent une différenciation identitaire selon le statut (laïcs/religieux), le grade, le type d'établissement, le milieu d'exercice et l'ancienneté. Cette pluralité produit des identités à géométrie variable (Cuche, 1996) portées par des êtres poly-identitaires (Blin, 1997).

La construction individuelle de l'identité mobilise différentes facettes : l'identité sue (connaissance de soi comme professionnel), l'identité projetée (aspirations et projets), l'identité héritée (transmissions culturelle et religieuse), l'identité assignée (injonctions institutionnelles et reconnaissance sociale) et l'identité agie (pratiques professionnelles concrètes). Ces facettes s'articulent dans un processus permanent de négociation identitaire.

La dimension sociale de l'identité s'élabore dans les relations avec les élèves, les parents, les collègues et la hiérarchie. Ces relations constituent des miroirs identitaires à travers lesquels l'enseignant se reconnaît et se valorise.

En définitive, comme le résume Cattonar (2001), l'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso est une construction active qu'ils réalisent au quotidien. Cette identité en perpétuelle négociation est à la fois individuelle et collective, façonnée par les interactions avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative et par la traversée des épreuves qui les transforment.

CHAPITRE IX : CINQ PARCOURS DE PROFESSIONNALISATION, DE CONSTRUCTION D'IDENTITÉ ET D'ENGAGEMENT PROFESSIONNELS

Introduction

L'analyse des résultats se poursuit dans ce chapitre IX par l'exploration de cinq (05) itinéraires singuliers de professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso avec l'objectif d'en faire des exemples concrets des processus à travers lesquels les membres de ce corps deviennent des professionnels de l'enseignement, construisent une identité professionnelle et développent des formes différenciées d'engagement dans l'Éducation Catholique burkinabè.

Ces cinq professeurs des écoles catholiques présentent des profils biographiques et professionnels distincts qui permettent d'explorer la diversité des trajectoires de professionnalisation dans l'Éducation Catholique : RONAN, 39 ans, est un Frère Religieux avec 5 ans d'ancienneté, engagé dans l'enseignement par vœu d'obéissance mais ayant développé une passion authentique pour le métier ; KOLBERT, 40 ans, est un professeur des écoles catholiques laïc, marié, avec 20 ans d'ancienneté, formé à l'IFPEC ; NYMPHA, 45 ans, est une Religieuse de 23 ans d'ancienneté, professeure des écoles catholiques expérimentée, profondément ancrée dans sa vocation ; BARTHES, 44 ans, est un professeur des écoles catholiques laïc, marié, de 18 ans d'ancienneté, avec le grade de Conseiller Pédagogique, formé à l'IFPEC ; FAROLE, 36 ans, est une professeure des écoles catholiques laïque, mariée, de 12 ans d'ancienneté et formée dans une ENEP privée.

Cette diversité des profils permet d'explorer comment le cadre théorique mobilisé dans cette recherche autour des travaux de Wittorski (2007) sur les voies de professionnalisation de Gohier *et al.* (2001) (que nous allons abréger par la lettre (V) à certains moments du texte) et de Cattonar (2001) sur l'identité professionnelle, et de Marcia (1993) sur l'engagement, s'actualise dans des parcours singuliers. Ce chapitre est développé en quatre grands points : avant l'analyse détaillée de chacun des parcours, une note réflexive préalable (I) revient sur les conditions concrètes de recueil du matériau et explicite le cadre analytique commun aux cinq portraits ; suit

l'analyse détaillée de chaque itinéraire (II, III, IV, V et VI) puis une analyse plus transversale, qui en identifie les convergences et les divergences (VII).

I – Note réflexive préalable

1.1 – Entre suivre et vivre la méthode sur le terrain

Avant d'aborder l'analyse détaillée des cinq itinéraires, il convient de revenir brièvement sur les conditions concrètes dans lesquelles le matériau de ces récits a été recueilli. Le Chapitre V a présenté la grille d'entretien semi-directif et précisé, dans sa section consacrée à la posture du praticien-chercheur, la tension constitutive de cet outil entre la fidélité au protocole anticipé et la disponibilité à la dynamique effective de chaque rencontre (Kaufmann, 2016 ; Beaud, 1996 ; Bissonnette, 2019). C'est au moment du retour réflexif sur la mise en œuvre que cette tension peut être honnêtement documentée, puisqu'elle ne relève ni de la description a priori de l'outil ni de l'analyse du contenu des entretiens, mais du régime de leur production. La présenter ici, en ouverture de l'analyse des itinéraires singuliers, répond à une exigence de transparence méthodologique : celle d'apprécier la nature du matériau dont dispose le chercheur.

Sur le terrain burkinabè, trois configurations d'entretien se sont imposées empiriquement, en fonction des profils des enquêtés et de la dynamique relationnelle qui s'est instaurée dès les premières minutes de chaque échange. Cette différenciation traduit l'ajustement nécessaire à ce qu'Olivier de Sardan (2008) appelle la « politique du terrain » : une posture qui articule rigueur méthodologique et adaptation permanente aux situations rencontrées. Elle prolonge, dans la conduite effective des entretiens, la stratégie de double contrainte exposée au Chapitre V (Section I.3).

Première configuration : suivre la méthode face à la timidité. Un premier ensemble d'entretiens a été conduit avec des professeurs des écoles catholiques réservés ou peu familiers de la situation d'enquête, pour qui la prise de parole devant un chercheur-enregistreur ne constituait pas un acte spontané. Les réponses étaient brèves, souvent descriptives, et les relances peinaient à ouvrir l'échange sur un registre plus narratif (2018_14_E7_DOTANE ; (2018_12_E8_NETIANE). Dans ces situations, suivre strictement la grille s'est avéré la forme la plus respectueuse d'ajustement : multiplier les relances ou chercher à forcer une intimité de conversation que les

enquêtés ne souhaitaient pas aurait tari la parole au lieu de l'enrichir. Le matériau recueilli, bien que moins volumineux, n'en était pas moins précieux : les formulations courtes y portent souvent, de façon condensée, ce que d'autres entretiens développent longuement. Cette première configuration rappelle que la fidélité à la grille n'est pas en soi un appauvrissement ; elle peut être la forme adéquate d'ajustement lorsque la configuration d'enquête le nécessite.

Deuxième configuration : vivre la méthode avec des pairs engagés. Un deuxième ensemble d'entretiens, dont relèvent ceux avec KOLBERT (2021_59_E26), BARTHES (2018_2_E1_ENS) et quelques autres professeurs expérimentés, s'est déployé selon une dynamique radicalement différente. Dès la question initiale, ces enquêtés se sont engagés dans une narration longue et structurée, couvrant spontanément l'ensemble des thèmes de la grille sans qu'il soit nécessaire de les introduire explicitement. L'entretien avec KOLBERT, par exemple, a duré plus d'une heure et celui-ci a parcouru sa vocation, sa formation à l'IFPEC, ses affectations successives, les crises traversées, son engagement catéchétique, ses études doctorales et sa philosophie du service ecclésial, dans un enchaînement maîtrisé par l'enquêté lui-même. Suivre strictement la grille dans une telle configuration aurait été contre-productif : chaque relance normative aurait interrompu un récit en train de se construire. La posture adoptée a donc consisté à mettre la grille en retrait, et à laisser l'enquêté déployer sa narration selon sa propre logique. Les interventions du chercheur se sont limitées à des ponctuations discrètes destinées à signifier l'écoute sans briser la dynamique. Cette posture a permis d'accéder à une compréhension que la grille seule n'aurait pas laissé apparaître : celle d'une identité professionnelle construite par sédimentation biographique, où la vocation initiale, la formation reçue, les missions accomplies et la conviction théologique s'articulent dans un récit cohérent qui performe (Bissonnette, 2019) l'identité même qu'il décrit.

Troisième configuration : une adaptation particulière avec les autorités. Un troisième ensemble concerne la quasi-totalité des quatorze entretiens menés avec les autorités ecclésiastiques, auxquels s'ajoutent les deux entretiens avec les chercheurs affectés respectivement au ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN) et à l'Institut des Sciences des

Sociétés (INSS). Dans ce troisième régime, la dynamique relationnelle différait à nouveau : le chercheur n'était plus face à un pair professionnel engagé dans une narration de soi, mais face à une autorité institutionnelle maîtrisant son dossier, habituée à la prise de parole publique, et orientée vers une analyse de la situation structurelle de l'Éducation Catholique. Vivre la méthode, ici, n'a pas signifié laisser libre cours à une narration biographique, mais accepter que l'entretien prenne la forme d'un exposé institutionnel dense, articulé autour des enjeux que l'interlocuteur jugeait centraux : la Convention avec l'État, les négociations budgétaires, le climat syndical, les tensions avec certains enseignants et les perspectives pastorales. Les questions initiales ont servi d'amorce ; ensuite, les autorités ont déployé leur analyse selon leur propre logique argumentative, et les interventions du chercheur se sont limitées à la sollicitation de précisions ou à l'orientation discrète vers les thèmes de la grille lorsque cela s'avérait possible sans rompre le fil du propos. Cette posture a permis d'accéder à une lecture institutionnelle que les entretiens avec les professeurs des écoles catholiques ne pouvaient livrer : celle des contraintes structurelles, des logiques de négociation et des arbitrages pastoraux qui forment l'arrière-plan dans lequel se construit, ou se défait, l'identité professionnelle des enseignants catholiques. Ces entretiens avec les autorités, mobilisés principalement au Chapitre X à des fins de triangulation interprétative, doivent être compris à la lumière de ce régime spécifique d'énonciation qui articule analyse, conviction et prudence institutionnelle.

1.2 - Différenciation pour la lecture des cinq itinéraires

Les cinq parcours analysés ci-après relèvent, selon les cas, du premier ou du deuxième régime. RONAN (2021_57_E23), NYMPHA (2021_60_E27) et FAROLE (2018_24_E13) ont été rencontrés dans des configurations où la grille a gardé une fonction structurante, bien que des ouvertures ponctuelles aient été possibles. KOLBERT (2021_59_E26) et BARTHES (2018_2_E1), en revanche, se sont exprimés dans le régime du récit de vie, avec une densité narrative qui justifie le traitement particulier qui en est fait. Cette hétérogénéité des régimes d'entretien n'affaiblit pas la comparaison transversale qui sera menée dans le point VII : la grille

est demeurée l'horizon thématique commun, et chaque entretien, quel que soit son régime, a été relu à l'aune des mêmes catégories analytiques issues du cadre théorique (Wittorski, 2007 ; Gohier *et al.*, 2001 ; Marcia, 1993 ; Cattonar, 2001). Ce qui a varié, ce n'est pas l'analyse, c'est la production du matériau. Expliciter cette variation constitue une condition de validité compréhensive du volet qualitatif de cette recherche : elle permet de situer chaque citation, chaque formulation, chaque silence dans la configuration relationnelle qui l'a rendu possible.

II – RONAN : La professionnalisation par l'intégration progressive

2.1 – Portrait et contexte d'entrée dans le métier

RONAN, 39 ans, Frère d'une Congrégation religieuse présente au Burkina Faso, incarne un type de parcours spécifique dans l'Éducation Catholique : celui du religieux devenu professeur des écoles catholiques par vœu d'obéissance mais ayant progressivement construit une véritable professionnalité enseignante. Son entrée dans le métier, en 2014, s'inscrit dans une logique institutionnelle :

> « *On (le Supérieur) sent le besoin, et on demande à un des Frères d'aller pour la formation ; (…) nous sommes appelés à travailler un peu partout, par vœu d'obéissance* » (2021_57_E23_RONAN).

Cette entrée « prescrite » aurait pu générer un engagement de pure conformité, mais RONAN manifeste d'emblée une adhésion personnelle :

> « *J'apprécie beaucoup, parce que j'aime les enfants. (…) Quand je suis avec eux, franchement dit, je suis épanoui* ».

La formation initiale à l'IFPEC (2014-2016) constitue le socle de sa professionnalisation. Dès ses premiers pas dans le métier en 2016, RONAN est confronté à la réalité du terrain avec ses exigences et ses difficultés. Le cumul de fonctions (enseignant et économe d'une communauté forte de trente (30) personnes) génère une surcharge de travail considérable :

> « *Je commençais à préparer les cours autour de 20h00 (…) pour finir souvent à 01h00, parce qu'il faut tout écrire ; c'était dur* ».

Cette difficulté initiale est caractéristique de la phase d'insertion professionnelle où le jeune enseignant découvre l'écart entre la formation initiale et les exigences réelles du métier. Il retient alors deux éléments qui lui ont permis de surmonter cette phase critique. D'une part, il y a le soutien institutionnel, puisqu'après avoir sollicité une décharge partielle de ses fonctions d'économe, il obtient l'aide d'un jeune Frère qui *« l'épaulait »*. D'autre part, il y a le déclenchement de la phase de routinisation :

> *« Avec l'habitude c'est devenu plus relax ».*

La possibilité de surmonter cette difficulté initiale marque le début d'un processus de professionnalisation qui se poursuivra tout au long de sa carrière.

2.2 – Les voies de professionnalisation mobilisées

L'analyse de l'entretien réalisé avec RONAN indique qu'il mobilise quatre des six voies de professionnalisation identifiées par Wittorski (2007). La logique de l'action (V1) au sens strict, improvisation intuitive nourrie par une compétence incorporée résultant de longues années d'expérience, n'est pas encore solidement attestée chez RONAN après cinq ans d'exercice : ses pratiques quotidiennes relèvent davantage de routines en cours de stabilisation que d'une improvisation experte. La logique de la réflexion et de l'action (V2) n'apparaît pas non plus de manière significative dans son discours.

– *Logique de la réflexion sur l'action (V3)* : cette voie apparaît dans la capacité de RONAN à analyser ses pratiques rétrospectivement et à les ajuster, notamment lorsqu'il mentionne les conseils des aînés qui lui ont fait prendre conscience qu'il « détaillait beaucoup » ses préparations et qu'il fallait « essayer de résumer un peu ». Cette capacité réflexive se manifeste également dans sa gestion des situations difficiles avec certains élèves, qu'il analyse pour adapter ses interventions :

> *« Dans certains cas de figure, je fais faire le pilori, puis après, si ça se voit que tu ne tiens pas, alors, je suis obligé de convoquer les parents ».*

– *Logique de la réflexion pour l'action (V4)* : cette voie est particulièrement présente dans les propos de RONAN sur la préparation des cours. Au début de sa carrière, il consacrait plusieurs heures chaque soir à préparer méticuleusement ses séquences :

> *« Il faut préparer tous les jours les leçons dispensées ».*

Cette préparation systématique en amont, caractéristique de V4, témoigne d'une démarche anticipatrice visant à réduire l'incertitude de l'action. Avec l'expérience, cette préparation s'est affinée et allégée : « A force d'écrire, d'écrire là, ça devient plus léger, plus facile », ce qui témoigne d'une intériorisation progressive des schèmes d'action.

– *Logique de traduction culturelle (V5)* : cette voie se manifeste particulièrement dans le rapport de RONAN aux collègues plus expérimentés et aux dispositifs d'accompagnement. Il souligne à plusieurs reprises l'importance de la collaboration avec les aînés :

> *« Mes collègues m'ont soutenu ! (...) Quand je ne comprends pas une notion je vais vers les aînés pour leur demander comment on fait ».*

Il valorise également l'accompagnement par les Conseillers Pédagogiques :

> *« Nous avons la chance d'avoir des Conseillers Pédagogiques alors, quand ils viennent, (...) ils me prennent souvent pour voir comment on pratique en classe. (...) Après la prestation, on s'assoit, il me critique. (...) C'est formatif ! ».*

Cette ouverture au regard d'aînés et d'encadreurs, et cette capacité à modifier sa façon de voir le métier au contact de leurs retours, constituent le cœur de la voie 5 telle que la définit Wittorski (2007, p. 119).

– *Logique de l'intégration/assimilation (V6)* : cette voie correspond à la formation initiale reçue à l'IFPEC entre 2014 et 2016. RONAN évoque cette période comme le socle de sa professionnalisation : c'est à l'IFPEC qu'il a acquis les savoirs structurés (didactique, pédagogie, gestion de classe) qui lui ont permis d'aborder le terrain. La formation initiale a rempli pour lui sa fonction de préparation à l'insertion au sens où Wittorski (2007, pp. 119-120) la définit : transmission de savoirs *indépendamment* de leur mise en œuvre immédiate, en vue d'une utilisation ultérieure dans le métier.

Si la pratique quotidienne de classe de RONAN, marquée par la rigueur et l'exigence : *« Moi je suis vraiment rigoureux, avant de commencer la leçon, il faut d'abord réviser »,* atteste d'une expertise en construction, cette expertise n'a pas encore atteint le degré d'incorporation routinière qui caractérise V1 chez les enseignants plus expérimentés. RONAN se situe à un moment de stabilisation des routines, intermédiaire entre la phase d'insertion et la phase d'expertise consolidée.

2.3 – La construction identitaire par l'articulation des cinq dynamiques

L'identité professionnelle de RONAN se construit à travers l'articulation de cinq dynamiques identitaires issues du cadre croisé Wittorski (2007) / Gohier et *al.* (2001), adapté au contexte confessionnel burkinabè. Quatre d'entre elles, cognitive (identité sue), affective (identité ressentie), culturelle (identité assignée) et opératoire (identité agie), reprennent directement les composantes du modèle de négociation identitaire de Wittorski (2007), analysées à la lumière des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi identifiés par Gohier et *al.* (2001) comme indicateurs d'une identité professionnelle enseignante affirmée. La cinquième, la dynamique religieuse (identité transmise), constitue l'apport spécifique de cette recherche : absente des deux modèles originaux élaborés en contexte laïc, elle s'est révélée empiriquement irréductible dans un corpus où la vocation, l'obéissance institutionnelle et le ressourcement spirituel structurent de manière centrale le rapport au métier.

— *Les dynamiques cognitives : sentiment de congruence*

Le sentiment de congruence (Gohier *et al.* 2001) est particulièrement fort chez RONAN. Il manifeste une adhésion totale aux valeurs de l'Éducation Catholique qu'il articule explicitement avec sa vocation religieuse. Cette congruence se traduit dans sa pratique par une attention particulière à la dimension éducative, morale et spirituelle :

> *« Je mise beaucoup sur l'éducation civique et morale, et la culture religieuse pour leur passer vraiment certaines valeurs : (…) le civisme et les valeurs évangéliques ».*

RONAN ne perçoit aucune contradiction entre ces valeurs et les siennes personnelles puisqu'il essaie de les articuler dans sa vie quotidienne.

— Les dynamiques affectives : sentiment de compétence

Le sentiment de compétence (Gohier *et al.* 2001) se construit progressivement chez RONAN à travers le dépassement des difficultés initiales. Cette compétence s'est renforcée avec l'expérience : « Une grande évolution », dit-il, en évoquant ses quatre années d'enseignement. La reconnaissance externe contribue à nourrir ce sentiment : les félicitations des Conseillers Pédagogiques (CP), « pour ce que vous avez fait », les bons résultats des élèves « au premier trimestre, ils ont tous eu la moyenne » et le respect des collègues et de la hiérarchie. Cette dimension affective positive se traduit par un sentiment d'épanouissement dans le métier : *« Quand je suis avec eux (les enfants), franchement dit, je suis épanoui ».*

— Les dynamiques culturelles : sentiment de contiguïté/appartenance

Le sentiment de contiguïté ou d'appartenance (Gohier *et al.* 2001) est complexe chez RONAN car il joue à plusieurs niveaux. Au niveau de la communauté religieuse, l'appartenance est forte et structurante : il se définit d'abord comme « Frère de la Congrégation » avant de se définir comme enseignant. Au niveau de la communauté éducative, il développe également un fort sentiment d'appartenance en évoquant l'excellence et la rigueur comme caractéristiques communes :

> *« Au niveau de l'Éducation Catholique, c'est l'excellence que nous visons. (…) Il faut être rigoureux ».*

Cette double appartenance (communauté religieuse-communauté éducative), après les premières tensions des premières années d'exercice du métier, finit par s'articuler harmonieusement *:*

> *« En tout cas, (nous faisons) un seul corps pour pouvoir avancer ensemble ».*

L'existence signalée d'une Association des professeurs des écoles catholiques religieux et religieuses laisse entrevoir une troisième appartenance communautaire

puisque les rencontres programmées par les responsables de ladite Association offrent à ses membres des opportunités spécifiques de partage d'expériences.

— Les dynamiques opératoires (sentiment de direction de soi)

Le sentiment de direction de soi présente une particularité chez RONAN dans la mesure où il est lié à son statut de religieux. Son entrée dans le métier relève du vœu d'obéissance *« Là où on m'appelle d'aller servir, tu y vas »*, ce qui pourrait avoir pour conséquence une absence d'autonomie. Mais, ces propos révèlent que RONAN développe progressivement une capacité d'action autonome dans l'exercice du métier : il ajuste ses pratiques pédagogiques, recherche activement des conseils auprès de ses collègues et prend l'initiative de demander une décharge de ses fonctions d'économe en communauté de vie religieuse. Son sentiment de direction de soi est également manifeste lorsqu'il évoque ses ambitions professionnelles :

> *« Des ambitions, on a des ambitions parce que quand on est dans le corps enseignant il faut progresser, il ne faut pas rester là où on est ».*

Cette capacité à se projeter et à agir pour sa propre évolution professionnelle témoigne d'un sentiment de contrôle sur sa trajectoire, même dans le cadre contraint du vœu d'obéissance.

— Les dynamiques religieuses (sentiment de vocation/mission)

Le sentiment de vocation/mission constitue le pivot central de l'identité de RONAN. Il articule explicitement sa consécration religieuse et sa fonction de professeur des écoles catholiques en référence au Fondateur de sa congrégation :

> *« Notre fondateur au début (...) a commencé dans l'enseignement, surtout le Primaire. (...) Il nous a fait savoir qu'il faut former des Saints pour le Ciel et former des citoyens pour la Société ».*

Cette double finalité (formation spirituelle et formation citoyenne) structure profondément sa pratique et donne sens à son engagement professionnel :

> *« Ma consécration religieuse et ma fonction d'instituteur, j'essaye quand même de joindre les deux pour pouvoir bâtir un jeune qui sera prêt pour la société et puis le former en tout cas pour le Ciel ».*

Il ne conçoit pas son métier comme une simple activité professionnelle mais comme une mission au service d'un Projet Éducatif et spirituel qui le rapproche de l'idéal prôné par le Fondateur de sa Congrégation.

2.4 – Figure professionnelle incarnée

En référence à la typologie de Cattonar (2001), RONAN incarne principalement la figure du « pédagogue social » ou de « l'éducateur ». Sa conception du métier d'enseignant englobe la formation intégrale de l'apprenant : formation intellectuelle, morale, spirituelle et citoyenne. Il évoque son attention particulière aux apprenants les plus faibles : *« J'aime les enfants, les plus pauvres, les plus faibles, pour les aider à pouvoir s'en sortir »*, sa volonté de transmettre des valeurs (civiques, morales et évangéliques) et son souci du bien-être de l'enfant, toujours *« à l'écoute de celui qui n'est pas dans sa peau »*. Ce sont autant de manifestations de cette figure éducative. En plus de celle-ci, RONAN développe des éléments de la figure de « l'enseignant-technicien » à travers sa rigueur méthodologique, sa préparation systématique et son exigence de résultats :

> *« Quand on travaille on veut le résultat c'est vrai, on vise mieux, (...) il faut être rigoureux, il faut travailler beaucoup ».*

2.5 – Statut identitaire et engagement

À la lumière du modèle de Marcia (1993) sur les statuts identitaires, RONAN peut être caractérisé comme présentant une identité réalisée *(achieved identity).* Bien que son entrée dans l'enseignement ait été prescrite par son vœu d'obéissance ; ce qui aurait pu conduire à une identité forclose, caractérisée par un engagement sans exploration, RONAN a véritablement exploré cette orientation professionnelle et se l'est appropriée. Son discours témoigne d'un processus d'exploration : *« J'ai sauté là-dessus parce que j'aime les enfants »*, se confrontant aux difficultés, recherchant des solutions, et ajustant progressivement ses pratiques jusqu'à l'aboutissement d'un engagement assumé et stable. Autour de cet engagement, on retrouve quelques dimensions complémentaires caractérisées par :

– *L'engagement affectif* évoqué plus haut, particulièrement marqué par l'attachement émotionnel au métier et aux élèves qui constitue un moteur puissant de l'engagement professionnel ;

– *L'engagement normatif* est également présent, articulé à sa vocation religieuse : il se sent une obligation morale de bien exercer son métier pour accomplir sa mission éducative et spirituelle ;

– *L'engagement calculé* apparaît lorsqu'il évoque ses ambitions professionnelles et sa volonté de progresser dans le métier ;

– *L'engagement de continuité* se manifeste dans sa volonté de poursuivre dans le métier malgré les difficultés rencontrées.

2.6 – Synthèse de l'itinéraire de RONAN : une professionnalisation réussie

L'itinéraire de RONAN illustre un processus de professionnalisation construit, caractérisé par trois mouvements complémentaires. D'abord, le passage d'un engagement prescrit (vœu d'obéissance) à un engagement assumé et authentique, résultant d'une exploration active de cette orientation professionnelle initialement non choisie. Ensuite, la construction progressive d'une identité professionnelle articulant identité religieuse et identité enseignante, sans tension majeure ni contradiction. Enfin, le développement d'une professionnalité à travers la mobilisation de quatre (04) voies de professionnalisation au sens de Wittorski (2007) : la réflexion sur l'action (V3), la réflexion pour l'action (V4), la traduction culturelle (V5) et l'intégration/assimilation (V6), et l'intériorisation progressive des gestes professionnels. Cette professionnalisation s'accompagne d'un sentiment croissant de compétence, nourri par l'expérience, par les retours positifs de l'encadrement et par les résultats obtenus avec les élèves. L'engagement de RONAN dans l'Éducation Catholique apparaît solide et durable, fondé sur une articulation cohérente entre vocation religieuse, passion éducative et construction d'une expertise professionnelle.

III – KOLBERT : un itinéraire de professionnalisation exemplaire au service d'une vocation religieuse

3.1 – Portrait et contexte d'entrée dans le métier

KOLBERT, âgé de 40 ans au moment de l'entretien (2021), compte 20 ans d'ancienneté dans l'Éducation Catholique. Titulaire d'un BAC D (scientifique), il a été formé à l'IFPEC dont il fait partie de la première promotion (2000-2002). Marié depuis 2020 avec deux enfants, il est actuellement directeur d'école en milieu urbain et doctorant en sociologie dans une Université Catholique.

L'entrée de KOLBERT dans l'Éducation Catholique s'inscrit dans une vocation religieuse structurante. Issu d'une famille faisant partie des premières familles chrétiennes de sa ville natale, avec deux religieuses et un prêtre, il a été éduqué chrétiennement dès l'enfance :

> *« J'ai été dans le Mouvement Eucharistique des Jeunes (MEJ), Jeunes Témoins du Christ (JTC), donc tout ça, ça a façonné mon être religieux »* (2021_59_E26_KOLBERT).

Sa formation au Collège catholique de (sa ville), tenu par les Frères des Écoles Chrétiennes (FEC), a été décisive :

> *« Je m'identifie aux FEC. C'est l'élan qui m'a envoyé dans l'Éducation Catholique ».*

Le choix de l'Éducation Catholique relève d'une authentique vocation : après son BAC D, il aurait pu intégrer l'ENEP public (où il a été admis), mais il a délibérément choisi l'IFPEC :

> *« J'ai eu deux concours, le public, admis à l'ENEP public avec mon frère cadet (...) et j'ai eu en même temps le concours de l'Éducation Catholique ».*

Cette décision, perçue comme paradoxale et étrange par son entourage, s'ancre dans une quête spirituelle explicite : *« Je veux une vocation qui ne m'éloigne pas de Dieu »* (Ibid).

KOLBERT fait partie de la première promotion de l'IFPEC (13 élèves-maîtres), dans un contexte d'implantation institutionnelle difficile :

> *« Nous avons eu la chance d'être la première promotion formée à Saaba qui était en construction. On a aidé les maçons à construire Saaba ».*

Cette posture de pionnier a été la source de multiples épreuves : salaire minimal (50000 F CFA), absence de subventions diocésaines, incompréhensions entre « élèves-maîtres » de différents diocèses et départs massifs de collègues.

Cependant, sa préparation familiale et diocésaine l'a aidé à surmonter ces défis :

> *« Ceux de Bobo (...), on était plus préparés ».*

Sa formation religieuse antérieure et son engagement ecclésial (choriste, responsable de vocation) ont constitué des ressources essentielles pour supporter cette période de crise.

3.2 – Voies de professionnalisation mobilisées

L'analyse de l'itinéraire de KOLBERT révèle une mobilisation de cinq des six voies de professionnalisation identifiées par Wittorski (2007). Seule la logique de l'action (V1) au sens strict, improvisation intuitive nourrie par une compétence incorporée, n'apparaît pas comme un trait dominant : la pratique de KOLBERT, même routinisée par vingt ans d'exercice, est constamment articulée à une réflexivité explicite et à une anticipation conceptuelle, qui relèvent d'autres voies.

– *Logique de la réflexion et de l'action (V2) : la confrontation à des situations inédites.* Cette voie est exemplairement attestée dans la première affectation à Bati (2002-2007). KOLBERT y fait face à une situation inédite : une école nouvelle en milieu rural, sans prêtre résident, sans infrastructure administrative préexistante, et avec des résultats désastreux (0 % au CEP). Aucune routine professionnelle, aucun savoir antérieur ne suffit à résoudre ce problème. KOLBERT entre alors dans le va-et-vient entre savoirs et tentatives d'action que Wittorski (2007, p. 116) caractérise comme V2 : il mobilise sa formation IFPEC, ses lectures, ses échanges avec les anciens, et il *mentalise* progressivement un process d'action :

> *« Si toi tu es nouveau, tout est nouveau (…) il faut faire quoi ? Se transformer en prêtre ai-je conclu ».*

Cette formule « j'ai conclu » signale précisément le moment où la réflexion s'articule à l'action et produit un savoir nouveau, communicable, sur ce qu'il convient de faire dans une école sans prêtre : assumer une fonction quasi pastorale (catéchèse, préparation aux sacrements, préparation à l'entrée au Petit Séminaire). KOLBERT a, depuis, expliqué et transmis ce process à de nombreux jeunes directeurs, ce qui atteste qu'il a bien construit, au sens de V2, un savoir formalisable sur l'action.

– *Logique de la réflexion sur l'action (V3) : une posture réflexive constante.* KOLBERT manifeste une capacité réflexive marquée, analysant rétrospectivement ses pratiques et leurs effets. Il identifie avec précision les facteurs de réussite et d'échec, attribuant les succès à une appropriation territoriale des établissements :

> *« C'est devenu un champ paternel, c'est votre affaire, c'est le lieu où vous les laïcs vous pouvez aider à éduquer ».*

Cette réflexivité s'étend à une analyse sociologique de sa profession. Doctorant en sociologie, il conceptualise son expérience en termes théoriques, analysant « en bon sociologue » les avantages comparatifs de l'Éducation Catholique vis-à-vis du Public. Cette posture relève typiquement de V3, un retour rétrospectif qui transforme les compétences incorporées en savoirs sur l'action, articulés à des cadres théoriques.

– *Logique de la réflexion pour l'action (V4) : une anticipation stratégique.* KOLBERT planifie systématiquement ses interventions en amont. À Bati, il a conçu une stratégie globale d'implantation :

> *« J'ai transformé le milieu jusqu'à ce qu'il y ait l'implantation de la paroisse ».*

Cette anticipation se manifeste également dans sa gestion de carrière : il a poursuivi ses études (licence, master, doctorat) en cours du soir pour évoluer vers l'enseignement supérieur, montrant une planification à long terme remarquable. La conception en amont d'outils, de dispositifs et de stratégies, caractéristique de V4, est l'une des voies les plus distinctives de son parcours.

– *Logique de traduction culturelle (V5) : socialisation reçue et transmise.* KOLBERT a bénéficié d'un fort accompagnement durant ses années de formation et ses premières affectations, et il assume aujourd'hui une fonction explicite de transmission. Devenu expert, il aide à « asseoir les nouveaux directeurs » et se positionne comme « modèle » pour les jeunes générations : *« On a formé, on les a recyclés »*. Cette double posture, bénéficiaire puis transmetteur d'une transmission culturelle entre générations professionnelles, constitue le cœur de V5 telle que Wittorski (2007, p. 119) l'a définie.

– *Logique de l'intégration/assimilation (V6) : formation initiale et qualifications progressives.* KOLBERT fait partie de la première promotion de l'IFPEC (2000-2002). Cette formation initiale a constitué le socle de sa professionnalisation, en transmettant les savoirs structurés (didactique, pédagogie, gestion administrative) qui lui ont permis d'aborder le métier. Au fil de sa carrière, il a poursuivi cette logique d'acquisition de savoirs structurés en obtenant les qualifications successives (Instituteur Certifié, préparation au CAP de direction) et en s'engageant dans des études supérieures jusqu'au doctorat. Cette mobilisation continue de V6, acquisition de savoirs indépendamment de leur mise en œuvre immédiate, distingue KOLBERT de la plupart des PEC de sa génération et explique en partie sa progression.

3.3 – La construction identitaire par l'articulation des cinq dynamiques

Le modèle de la professionnalisation comme négociation identitaire de Wittorski (2007), analysé à la lumière du modèle de construction dynamique de l'identité professionnelle enseignante de Gohier et *al*. (2001), révèle une identité professionnelle particulièrement cohérente et assumée chez KOLBERT :

— *Les dynamique cognitives (sentiment de congruence) : une adhésion totale aux valeurs.*

KOLBERT manifeste une congruence parfaite entre ses valeurs personnelles, sa vocation religieuse et les valeurs de l'Éducation Catholique. Cette congruence s'ancre dans son histoire familiale et sa formation chrétienne. L'Éducation

Catholique représente pour lui une autre vocation permettant de servir en tant que religieux, tout en restant laïc.

Loin d'exprimer sur ce sujet une quelconque contradiction, il opte pour l'accomplissement de ce rôle qui est dévolu à tout aîné dans la tradition burkinabè de veiller sur l'héritage familial. Il perçoit en effet, l'Éducation Catholique comme un *« champ paternel »* dont il faut *« prendre soin »*, une *« affaire laïque (…) au service d'un projet ecclésial »*. Sa philosophie professionnelle articule harmonieusement excellence pédagogique et mission évangélisatrice.

— *Les dynamiques affectives (sentiment de compétence) : une compétence consolidée et reconnue*

KOLBERT a construit progressivement un fort sentiment de compétence à travers ses réussites successives. A Bati, il a transformé une école aux résultats désastreux (0 % au CEP), en établissement performant (100 % au CEP). Dans une autre école d'affectation, il a redressé une école en déclin en deux ans : *« 2009, ça a rebondi, cinq ans d'affilée de 100 % »*.

Ce sentiment de compétence est renforcé par les reconnaissances multiples à partir desquelles il exprime une assurance tranquille : *« Là où on t'envoie, ça marche toujours même après »,* ce qui témoigne d'une confiance en ses capacités professionnelles.

Les dynamiques culturelles (sentiment de contiguïté) : une appartenance communautaire forte.

KOLBERT se sent pleinement membre de la communauté des professeurs des écoles catholiques, particulièrement de sa promotion de l'IFPEC :

> *« Nous sommes la première promotion de l'Éducation Catholique du Burkina ».*

Cette appartenance générationnelle est source de fierté et de responsabilité :

> *« Les jeunes-là, nous leur devons ça. (…) On a contribué à construire effectivement ».*

Son appartenance dépasse le cadre professionnel pour englober toute la communauté ecclésiale locale. A Bati, il était *« secrétaire du conseil paroissial »*, *« membre de la cellule de vocation »* et *« choriste »*. Son engagement communautaire structure son

identité professionnelle puisqu'il assume pleinement sa posture de *« laïc engagé pour l'éducation »* (Ibid), membre d'un corps dont la mission transcende la simple fonction enseignante.

— Les dynamiques opératoires (sentiment de direction de soi) : une maîtrise progressive.

KOLBERT a développé un fort sentiment de contrôle sur sa pratique et sa carrière. Bien qu'il n'ait *« jamais eu de choix d'affectation »,* il a su transformer chaque affectation en opportunité de développement professionnel. Contraint d'aller à Bati, sans moyens de déplacement, il y a finalement obtenu les meilleurs résultats en en faisant *« la meilleure école catholique de la zone »*. Cette maîtrise s'exprime dans sa capacité à inventer l'administration des écoles, à y asseoir des structures pérennes et à négocier avec les différentes parties prenantes. Son autonomie culmine dans la gestion de sa carrière : il a poursuivi des études supérieures (doctorat) malgré ses charges professionnelles, anticipant son évolution vers l'Enseignement Supérieur catholique.

— Les dynamiques religieuses (vocation et mission) : le pivot identitaire central.

Pour KOLBERT, la dimension religieuse constitue le cœur de son identité professionnelle. Son entrée dans l'Éducation Catholique résulte d'une quête spirituelle explicite dans laquelle il se perçoit comme un laïc engagé poursuivant la même finalité que celle qu'il aurait poursuivie s'il s'était engagé dans l'état clérical ou religieux : être missionnaire.

Cette vocation structure toutes ses pratiques : à Bati, il s'est *« transformé en prêtre, sans l'étole, ni la soutane »*, assumant les activités pastorales (catéchèse, préparation aux sacrements, préparation à l'entrée au Petit Séminaire) en l'absence de prêtre résident. Il conçoit chaque école comme un Petit Séminaire potentiel, un lieu de formation intégrale (intellectuelle, morale, spirituelle) *: « Si je n'en fais pas un Séminaire, les promotions à venir n'auront pas de modèles »,* martèle-t-il devant l'Inspecteur de l'Enseignement de Base.

Ces dynamiques religieuses expliquent sa résilience face aux difficultés salariales et administratives. Ce sont elles qui lui permettent de supporter les charges excessives, les affectations non choisies et les incompréhensions avec la Direction Diocésaine.

La vocation à servir l'Église, comme laïc, légitime son engagement professionnel durable.

3.4 – Statut identitaire et engagement

Le statut identitaire de KOLBERT selon Marcia révèle une identité accomplie *(achieved identity),* caractérisée par une exploration approfondie suivie d'un engagement assumé et revendiqué. L'exploration s'est manifestée dès son orientation post-BAC lorsqu'il a été admis simultanément à l'ENEP public et à l'IFPEC. Il a effectué un choix délibéré après réflexion approfondie : *« J'ai dit : pourquoi aller chercher ailleurs ? »*. Cette exploration s'est poursuivie durant sa formation initiale à l'IFPEC, période marquée par une crise institutionnelle sur les questions de financement de ladite formation et à l'issue de laquelle beaucoup de ses collègues sont partis. Il a également été secoué pendant ses premières années d'exercice en raison des conditions difficiles d'affectation et d'accès au poste de travail ; Bati était un poste en zone rural sans infrastructures. L'engagement est devenu explicite et durable, et vingt ans après son entrée dans l'Éducation Catholique, KOLBERT transcende l'ensemble des épreuves qu'il rencontre, ce qui ancre sa vocation de laïc engagé dans son développement professionnel et vice-versa. Lorsqu'on récapitule cet engagement, on le perçoit dans :

– La persévérance, du fait qu'il fait partie des 38 % des membres de sa promotion ;
– La responsabilité, du fait d'avoir été directeur depuis 2002 sans interruption, soit 20 ans de direction au moment de l'entretien réalisé avec lui ;

– Le développement professionnel continu, du fait d'avoir entrepris en parallèle et cela en marge des différentes formations continues du groupe professionnel, des études jusqu'au doctorat ;

– La transmission, du fait de la formation et du tutorat en faveur des nouvelles générations, témoignage de la viabilité de la profession ;

– L'engagement multidimensionnel lié aux dimensions affective, normative, calculée et de continuité, perceptible dans :

– L'attachement émotionnel profond à l'Éducation Catholique et à sa mission dans les écoles catholiques dans la symbolique du champ paternel ;

– Le sentiment d'obligation morale envers l'Église et les communautés servies dont il se sent redevable et pour lesquelles il a une responsabilité de transmission pour les plus jeunes générations de professeurs des écoles catholiques ;

– L'évaluation rationnelle des avantages de poursuivre sa fidélité institutionnelle :

> *« L'enseignant catholique est mieux que celui du Public, pour celui qui sait calculer » ;*

– L'anticipation sur l'évolution de sa carrière vers l'Enseignement Supérieur catholique, preuve d'une projection stratégique dans le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique.

3.5 – Figure professionnelle incarnée

Du côté des figures professionnelles selon Cattonar (2001), KOLBERT ne correspond à aucune des catégories classiques de cette auteure, mais il arbore une figure spécifique au contexte de l'Éducation Catholique burkinabè qu'on pourrait prendre le risque de nommer « éducateur-missionnaire intégral » et qui pourrait être confrontée aux figures d'éthiciens d'André Pachod (2007). La figure « d'éducateur-missionnaire intégral » articule plusieurs composantes :

– L'éducateur global qui se reflète dans la dimension du « pédagogue social » lorsque KOLBERT vise la formation intégrale (intellectuelle, morale, spirituelle, civique) de ses élèves. A Bati, il a instauré non seulement l'excellence scolaire mais aussi la catéchèse, la préparation aux sacrements et à l'entrée au petit séminaire, l'éducation civique ;

– Le technicien-administrateur compétent qui maîtrise la gestion administrative et pédagogique, crée des structures durables, gère les effectifs, les scolarités, les relations avec les parents et les responsables de la CEB ;

– Le leader communautaire engagé à travers l'animation de la vie paroissiale (secrétaire du conseil paroissial, responsable de vocation, choriste), la mobilisation

des acteurs locaux pour l'école, négociation avec les autorités traditionnelles et administratives ;

– Le missionnaire-évangélisateur qui conçoit l'école comme lieu d'évangélisation : *« J'ai fait ce qu'un prêtre fait ».*

Cette figure professionnelle hybride permet de comprendre l'ampleur des responsabilités assumées par KOLBERT mais aussi la cohérence de son engagement : en articulant professionnalité pédagogique et mission évangélisatrice, il trouve un sens transcendant à son travail qui explique sa persévérance face aux difficultés matérielles et institutionnelles.

IV – NYMPHA : une professionnalisation par l'expérience au service d'une obéissance religieuse

4.1 – Portrait et contexte d'entrée dans le métier

NYMPHA, religieuse d'une Congrégation autochtone burkinabè, âgée de 45 ans au moment de l'entretien (2021), compte 23 ans d'ancienneté dans l'Éducation Catholique. Titulaire initialement d'un CEPE, elle n'a pas suivi de formation professionnelle initiale formelle avant d'enseigner. Elle a obtenu progressivement l'Autorisation d'enseigner (2002), le CAP (2005) et le CAPE (2010), tous en cours d'exercice. Elle est actuellement professeure des écoles catholiques en CM1 à l'école D (Bobo-Dioulasso).

Contrairement à KOLBERT dont l'entrée dans l'Éducation Catholique résulte d'un choix vocationnel délibéré, l'entrée de NYMPHA dans l'enseignement relève strictement de l'obéissance religieuse :

> *« C'est par obéissance que je suis partie. (...) La Supérieure m'a dit que tu vas à Sirba pour enseigner »* (2021_60_E27_NYMPHA).

Cette affectation intervient immédiatement après ses premiers vœux, sans préparation pédagogique préalable. Sa réaction initiale témoigne d'une absence totale de vocation enseignante :

> *« J'ai beaucoup pleuré le jour-là, je lui ai dit : ma Mère, je vais enseigner, je n'ai jamais enseigné, comment je vais faire ? ».*

La supérieure générale rejette cette résistance par un argument d'autorité communautaire : *« Les autres font comme ça »*.

NYMPHA perçoit explicitement l'inadéquation de cette mission d'avec ce qu'elle estime être des obstacles déterminants :

> *« Franchement l'enseignement je ne sais pas, (...) Je n'ai pas fait une école professionnelle, (...) j'étais quelqu'un de très timide (...) j'écris très mal ».*

En 1999, NYMPHA est affectée directement à Sirba en CM1, *« toute seule dans la classe »* sans formation pédagogique, dans un contexte particulier (école avec alphabétisation de quatre ans avant les cours classiques). Les élèves, *« des filles qui*

étaient déjà assez grandes, certaines même me dépassaient en taille » représentent un défi supplémentaire pour une enseignante débutante timide. L'insertion s'est effectuée grâce au soutien d'un professeur des écoles expérimenté, désigné par la religieuse sortante :

> *« Celle que j'ai remplacée a dû me confier à un enseignant où je partais les dimanches et les jeudis. (...) C'est lui qui m'aidait à préparer les cours (...) et venait suivre comment je donnais le cours dans la classe ».*

Cette modalité de tutorat informel, assumé par un collègue bénévole sur ses jours de repos et qui renvoie aux premières formes de la *logique de l'intégration/assimilation* (Wittorski, 2007), illustre la précarité de l'insertion professionnelle.

Malgré trois années à Sirba, NYMPHA persiste dans son sentiment d'inadéquation :

> *« J'ai dit à ma Mère : franchement l'enseignement je ne sais pas ».*

Ce n'est qu'après l'intervention autoritaire du Conseil de la Congrégation qu'elle accepte finalement sa condition :

> *« Le Conseil en tout cas a décidé que tu restes dans l'enseignement parce qu'on croit que tu aimes les enfants ».*

4.2 – Voies de professionnalisation mobilisées

L'itinéraire de NYMPHA illustre une professionnalisation principalement construite par l'expérience directe et le compagnonnage, qui ont compensé l'absence de formation initiale formelle au moment de son entrée dans le métier. Cinq des six voies de professionnalisation identifiées par Wittorski (2007) sont attestées dans son parcours, avec des intensités variables.

– *Logique de l'action (V1) : apprentissage par l'expérience directe.* NYMPHA a développé ses compétences essentiellement par la pratique quotidienne de l'enseignement. Vingt-trois (23) années d'exercice dans des contextes variés (milieu rural avec alphabétisation, foyer-centre d'orientation, milieu urbain) ont progressivement consolidé son expertise. L'ensemble des gestes professionnels, préparation de cours, gestion de classe, évaluation, différenciation pédagogique,

résulte des apprentissages effectués dans l'environnement immédiat de travail. Cette voie correspond très exactement à V1 telle que Wittorski (2007, p. 114) l'a définie : la sédimentation, par sollicitation répétée dans des situations de travail, d'une compétence incorporée qui produit ce qu'on pourrait appeler une *intelligence du contexte*. Marqueur fort : « *j'ai tout appris comme ça sur le tas* ». Cette voie de l'action s'est déployée particulièrement à travers l'exercice de responsabilités de direction d'école : « *On m'a demandé de prendre la direction* ».

– *Logique de la réflexion et de l'action (V2) : peu développée chez NYMPHA.* Cette voie est absente principalement parce qu'elle n'est pas passée par la formation initiale de l'IFPEC qui lui aurait offert un répertoire théorique préalable à mobiliser dans l'action. Cette voie suppose une alternance entre savoirs théoriques et pratiques de terrain ; or chez NYMPHA, la sédimentation de l'expertise s'est faite essentiellement par les voies de l'action (V1) et du compagnonnage (V5).

– *Logique de la réflexion sur l'action (V3) : une analyse rétrospective de ses pratiques.* NYMPHA manifeste une capacité réflexive croissante sur son parcours. Elle identifie ses transformations :

> *« Je suis un peu sortie de moi-même, la timidité est partie, (...) mon papa me dit : ce n'est pas celle qui ne parlait pas et qui parle beaucoup maintenant ! ».*

Elle analyse rétrospectivement ses difficultés initiales : « J'ai tâtonné en son temps », et ses progrès : *« Tout s'apprend (...), je n'ai jamais fait d'école professionnelle, j'ai tout appris comme ça sur le tas ».* Cette réflexivité porte également sur ses pratiques pédagogiques : *« Dire souvent qu'ils n'apprennent pas les leçons, est-ce que nous-mêmes on leur apprend ces leçons ? ».* Ce questionnement témoigne d'une posture réflexive acquise progressivement, qui compense l'absence de formation initiale à la réflexivité.

– *Logique de la réflexion pour l'action (V4) : une planification limitée.* NYMPHA développe une réflexion pour l'action centrée sur la préparation immédiate des séquences pédagogiques. Elle insiste sur la nécessité de *« prendre le temps pour préparer ses cours »* afin d'être *« crédible en classe », « d'éviter de tâtonner »* et *« d'hésiter devant les élèves ».* Cette planification reste essentiellement pédagogique (préparation de leçons, progression annuelle et évaluation) sans dimension

stratégique de carrière. NYMPHA n'exprime aucun projet professionnel à long terme : son horizon professionnel est celui de l'obéissance aux décisions de la Congrégation. V4 est donc présente, mais circonscrite à l'horizon de la séance et de l'année scolaire.

– *Logique de traduction culturelle (V5) : compagnonnage et collaboration, pilier central.* Cette voie constitue le cœur de la professionnalisation de NYMPHA. En l'absence de formation initiale, elle a bénéficié d'un compagnonnage informel intense, qui a rempli pour elle la fonction que la formation institutionnelle n'avait pas remplie :

– À Sirba : tutorat par un enseignant expérimenté, avec préparations conjointes les dimanches et jeudis, et observations de cours ;

– Au foyer de la Congrégation : collaboration avec Monsieur K.I. pour préparer le CAP ;

– Dans toutes ses affectations : recours systématique aux collègues pour résoudre les difficultés pédagogiques.

NYMPHA valorise fortement cette dynamique : *« C'est vraiment avec les collègues que j'ai appris à enseigner »*. Elle mobilise l'entraide lors des conseils d'école : *« Chacun donne comment il fait dans sa classe, ensuite, tu vois ce que tu peux prendre pour t'aider »,* et sollicite l'observation mutuelle *: « il y a des gens qui sont prêts pour venir pratiquer dans ta classe pour te montrer ».* Ces pratiques correspondent rigoureusement à V5 de Wittorski (2007, p. 119) : tutorat, parrainage et accompagnement par des aînés qui aident à voir autrement le travail.

– *Logique de l'intégration/assimilation (V6) : qualifications progressives en cours d'exercice.* À défaut d'avoir bénéficié d'une formation initiale formelle (l'IFPEC ou une ENEP), NYMPHA a déployé V6 en cours de carrière, à travers les qualifications obtenues progressivement : Autorisation d'enseigner (2002), CAP (2005), CAPE (2010). Ces formations qualifiantes ont rempli, à retardement, la fonction d'acquisition de savoirs structurés que la formation initiale aurait dû remplir. Cette mobilisation différée de V6 est une singularité du parcours de NYMPHA : elle a effectivement intégré les savoirs structurés du métier, mais selon un rythme

déterminé par les besoins du terrain et les décisions de la Congrégation, plutôt que par un cursus initial.

Sur le plan de la reconnaissance institutionnelle des résultats, NYMPHA a obtenu des résultats notables (100 % au CEP en CM2, malgré 68 élèves), s'est vu confier des responsabilités de direction d'école dans trois établissements, et a reçu des marques de gratitude de ses anciennes élèves devenues religieuses. Cette reconnaissance reste cependant interpersonnelle plutôt qu'institutionnellement formalisée : NYMPHA n'a pas reçu de certificat de mérite ni été désignée comme référence institutionnelle. Cette nuance, reconnaissance réelle mais discrète, est cohérente avec son profil global de praticienne dévouée et humble que la suite du portrait précisera.

4.3 – La construction identitaire par l'articulation des cinq dynamiques

L'identité professionnelle de NYMPHA s'est construite progressivement, dans une tension initiale entre obéissance religieuse et résistance personnelle, évoluant vers une acceptation et une appropriation progressive du métier.

– *Les dynamiques cognitives (sentiment de congruence) : d'une dissonance initiale vers une congruence assumée.* Contrairement à KOLBERT dont les valeurs personnelles et professionnelles étaient congruentes dès l'origine, NYMPHA a d'abord vécu une dissonance cognitive majeure. Ses valeurs d'obéissance religieuse : *« C'est par obéissance que je suis partie »,* entraient en contradiction avec son auto-perception d'inadéquation pédagogique : *« Je suis quelqu'un de très timide »*, *« j'écris très mal ».* Cette dissonance s'est progressivement résorbée par une transformation de ses représentations du métier et d'elle-même. Elle a intégré l'enseignement comme une forme de service religieux congruent avec ses valeurs :

> *« Enseignante catholique et religieuse, je me dis qu'on doit quand même donner l'exemple ».*

C'est ainsi que la profession devient un lieu d'expression de sa foi, particulièrement à travers l'instruction religieuse et la formation morale des élèves.

Cependant, une tension subsiste : NYMPHA ne valorise jamais l'enseignement comme une vocation personnelle mais comme une obéissance acceptée. Cette nuance la rapproche du profil de RONAN, mais la distingue de celui de KOLBERT. Certes, la congruence est acquise du fait qu'elle ne remet plus en question sa présence dans l'enseignement, mais elle reste secondaire par rapport à sa vocation religieuse première.

– *Les dynamiques affectives (sentiment de compétence) : une construction progressive et fragile*.

Le sentiment de compétence de NYMPHA a été construit lentement, par accumulation d'expériences positives compensant un départ marqué par un fort sentiment d'incompétence.

Ses indicateurs de progression sont multiples et s'observent dans :

– La transformation personnelle : *« Je suis un peu sortie de moi-même, la timidité est partie »* ;

– L'amélioration technique :

> *« Quand je prends mes cahiers de 2000 avec mes cahiers de maintenant, moi-même je suis contente de ce que je suis devenue »* ;

– Les résultats obtenus : 100 % au CEP en CM2, malgré 68 élèves, ce qui lui procure une *« grande joie » ;*

– La reconnaissance par les anciennes élèves : *« Plusieurs sont sorties religieuses parmi ces filles-là ».*

Toutefois, ce sentiment de compétence reste plus fragile que celui de KOLBERT car elle continue d'exprimer des doutes et continue à solliciter régulièrement l'aide des collègues. Elle ne revendique aucune expertise particulière, contrairement à KOLBERT qui se présente comme *« inventeur de l'administration »* ou *« référence »* (2021_59_E26_KOLBERT).

– *Les dynamiques culturelles (sentiment de contiguïté/appartenance)* : double appartenance complexe. NYMPHA développe une double appartenance à sa communauté religieuse et à sa communauté éducative. Ces deux appartenances s'articulent avec des tensions avérées. L'appartenance religieuse prime

structurellement puisque les affectations sont décidées par la Supérieure et son Conseil, les mobilités géographiques suivent les besoins de la Congrégation, l'obéissance religieuse encadre l'exercice professionnel. Cette appartenance religieuse offre des ressources (soutien communautaire, hébergement et identité forte) mais limite l'autonomie professionnelle. L'appartenance à la communauté éducative s'est construite progressivement, notamment à travers les collaborations pédagogiques : *« La fraternité ici vraiment (…), on s'entraide »*. Cependant, NYMPHA mentionne que dans certains contextes, le fait d'être l'unique religieuse avec des laïcs, a créé des difficultés : *« Les visions ne sont pas pareilles, la compréhension n'était pas tout à fait ça ».*

– *Les dynamiques opératoires (sentiment de direction de soi) : une autonomie limitée.* Le sentiment de contrôle de NYMPHA sur sa pratique et sa carrière est structurellement limité par son statut religieux. Elle n'a jamais choisi ses affectations : *« On m'a envoyée », « on m'a affectée », « j'ai été affectée »*. Cette absence d'action venant de soi contraste fortement avec KOLBERT qui, bien que subissant également des affectations non choisies, les négocie et les transforme stratégiquement.

Dans la classe, NYMPHA a cependant développé une autonomie pédagogique croissante : elle gère ses progressions, choisit ses méthodes : *« j'essaie d'appliquer la formation sur la résolution de problèmes »* et adapte son rythme : *« nous sommes en train d'aller doucement, doucement »*. Elle exprime également des choix pédagogiques (sollicitation des parents, différenciation pédagogique, priorité à l'éducation sur l'instruction pure), mais cette autonomie reste circonscrite à la sphère pédagogique immédiate. NYMPHA n'exprime aucun projet de carrière personnel, aucune anticipation de mobilité professionnelle, aucune stratégie de développement professionnel à long terme. Son horizon professionnel est celui de l'obéissance aux décisions de la Congrégation.

– *Les dynamiques religieuses (vocation-mission) : vocation religieuse primant sur vocation enseignante.* Pour NYMPHA, la dimension religieuse structure l'ensemble de son identité, mais selon une modalité différente de KOLBERT. Alors que KOLBERT a choisi l'Éducation Catholique comme expression de sa vocation religieuse, NYMPHA vit l'enseignement comme une modalité d'expression de son

obéissance religieuse. Sa vocation première est religieuse, l'enseignement étant une mission confiée par la Congrégation. Elle ne dit jamais : *« j'ai choisi d'enseigner »*, mais *« on m'a envoyée pour enseigner »*. Cette distinction est fondamentale : l'enseignement n'est pas un choix vocationnel personnel mais une obéissance communautaire qu'elle a progressivement intégrée comme une forme authentique de service religieux. Elle insiste sur la dimension éducative chrétienne de son travail : *« Instruction religieuse, (…) morale, (…) éducation civique pour aider nos enfants (…) à grandir dans la foi »*. Elle conçoit son rôle comme celui d'une « éducatrice chrétienne » transmettant des valeurs religieuses autant que des savoirs scolaires :

> *« On doit donner l'exemple, d'abord par le comportement, la manière d'accueillir les gens, la manière de parler, le respect ».*

Cette dynamique religieuse explique sa persévérance malgré les difficultés initiales : l'obéissance religieuse a soutenu son engagement professionnel au-delà de ses doutes personnels.

4.4 – Statut identitaire et engagement

Le statut identitaire de NYMPHA est une identité accomplie par appropriation progressive qui ne correspond pas aux schémas classiques de Marcia (1993). Elle présente néanmoins les caractéristiques d'une identité accomplie *(achieved identity),* mais selon une trajectoire spécifique révélant une appropriation progressive d'une affectation initialement subie.

Contrairement au modèle classique où l'exploration précède l'engagement, NYMPHA a été engagée dans l'enseignement par obéissance religieuse, sans exploration préalable d'alternatives et de choix personnel. Cette modalité fait comprendre qu'elle a commencé par une identité forclose *(foreclosed identity)* dans laquelle l'exploration s'est produite après l'entrée dans le métier, à travers la confrontation à des contextes variés (rural/urbain, alphabétisation/classique, direction/enseignement), l'expérimentation de différentes postures pédagogiques, la formation continue progressive (autorisation, CAP, CAPE), l'interrogation récurrente sur son adéquation au métier et l'engagement assumé. Vingt-trois ans après son

entrée dans l'Éducation Catholique, NYMPHA ne remet plus en question sa présence dans cette Institution. Elle exprime une satisfaction rétrospective : *« moi-même je suis contente de ce que je suis devenue »* et une identification professionnelle *: « enseignante catholique et religieuse ».* Son engagement se caractérise par son authenticité et se traduit par la persévérance, malgré des débuts extrêmement difficiles, l'investissement et l'appropriation du métier.

Le statut d'identité accomplie se justifie donc par le fait que, bien que l'entrée ait été imposée, NYMPHA a effectué une véritable exploration du métier et a construit un engagement multidimensionnel :

– Engagement normatif prédominant dans lequel elle se sent moralement obligée de rester dans la mission d'enseignement, d'une part par obéissance religieuse, d'autre part par responsabilité envers les élèves et les communautés servies. Elle exprime cette obligation morale comme résultante de son double statut de religieuse et d'enseignante : *« donner l'exemple et faire beaucoup attention » ;*

– Engagement affectif émergent dans lequel elle a progressivement développé un attachement affectif au métier et aux élèves. Elle exprime de la *« joie »* pour les réussites académiques, trouve les enfants *« intéressants »* et apprécie la *« fraternité avec les collègues ».* Cet attachement affectif reste cependant moins intense que celui de KOLBERT.

– Engagement de continuité dans lequel elle réalise que quitter l'Éducation Catholique, après vingt-trois ans de service, représenterait un coût psychologique important. NYMPHA a investi dans des formations (CAP, CAPE), développé une expertise, construit une identité professionnelle si bien que repartir de zéro dans une autre activité constituerait un manque à gagner substantiel pour la communauté éducative dans son ensemble.

– Engagement calculé limité dans lequel elle n'exprime aucun calcul rationnel des avantages de l'enseignement. En tant que religieuse, son salaire revient à la Congrégation et elle n'évoque jamais les aspects matériels. Contrairement à KOLBERT qui compare rationnellement les avantages du Public et du Privé catholique, NYMPHA ne développe aucune réflexion de cet ordre.

4.5 – Figure professionnelle incarnée : l'enseignante traditionnelle

La figure professionnelle de NYMPHA s'apparente à celle de « l'enseignant traditionnel » décrit par Cattonar (2001), mais enrichie d'une dimension spirituelle forte que l'on peut synthétiser dans l'expression : « éducatrice chrétienne traditionnelle » dont les composantes sont les suivantes :

– Transmission de savoirs et de valeurs où elle met l'accent sur la formation intégrale de l'enfant,

– Relation éducative personnalisée dans laquelle elle évoque *« l'écoute », la « patience », la « tolérance », « l'attention aux élèves en difficulté »* : *« Les enfants qui n'ont pas les deux parents avec eux, souvent ce n'est pas simple. Il faut aider ces enfants d'abord, à accepter leur situation ».*

Cette dimension relationnelle, typique des religieuses enseignantes (Annaert, 2012) est centrale dans sa conception du métier ;

– Exemplarité morale et religieuse : en tant que religieuse, NYMPHA incarne une figure d'autorité morale. Elle insiste sur la nécessité de *« donner l'exemple »,* d'incarner les valeurs chrétiennes par son *« comportement »,* sa *« manière d'accueillir les gens »*, son *« respect dans le langage »*. Cette exemplarité structure sa pratique : elle ne se contente pas d'enseigner des valeurs, elle doit les incarner ;

– Collaboration et humilité où elle ne se positionne jamais en experte mais plutôt en apprenante permanente, sollicitant régulièrement l'aide de collègues plus expérimentés. Cette posture humble : *« je n'ai jamais fait d'école professionnelle, j'ai tout appris sur le tas »* et collaborative : *« c'est vraiment avec les collègues que j'ai appris à enseigner »* caractérise sa figure professionnelle ;

– Absence de dimension innovatrice ou militante : contrairement à KOLBERT qui se positionne comme innovateur et militant de l'Éducation Catholique, NYMPHA ne revendique rien de cela. Elle applique les méthodes apprises, suit les directives et s'adapte aux changements.

Cette figure professionnelle explique son parcours : une enseignante dévouée, consciencieuse, attentive aux élèves, mais sans ambition de transformation

institutionnelle ni de leadership pédagogique. Son engagement s'inscrit dans une logique de service humble et fidèle plutôt que dans une logique de construction de carrière ou d'innovation institutionnelle.

V – BARTHES : un parcours de professionnalisation par conviction et persévérance

5.1 – Portrait et contexte d'entrée dans le métier

BARTHES, âgé de 44 ans au moment de l'entretien (2018), compte 18 ans d'ancienneté dans l'Éducation Catholique. Titulaire d'un BAC, il a été formé à l'IFPEC dont il fait partie de la deuxième promotion (2000-2002). Marié, il occupe actuellement le grade de Conseiller Pédagogique (CP), ce qui témoigne d'une progression de carrière significative. Contrairement à NYMPHA et RONAN, entrés par obéissance, et KOLBERT, entré par vocation, BARTHES a choisi l'Éducation Catholique par adhésion réfléchie au Projet Éducatif de celle-ci. Son propos révèle une conscience aiguë du caractère pionnier de sa génération :

> *« Je suis de la deuxième promotion de l'IFPEC, mais aujourd'hui, quand on regarde au niveau national, dans l'ensemble, nous ne sommes plus nombreux à être de cette promotion ; beaucoup sont partis »* (2018_2_E1_BARTHES).

Cette lucidité sur les départs massifs de collègues situe d'emblée son parcours dans une perspective de résistance et de fidélité. La deuxième promotion de l'IFPEC (2000-2002) a hérité des mêmes difficultés que la première (celle de KOLBERT) : salaires très bas, conditions matérielles précaires, absence de reconnaissance statutaire claire. BARTHES identifie explicitement deux types de difficultés ayant causé les départs massifs de ses collègues :

1 - Difficulté financière : *« Au début de l'E.C, il faut reconnaître que le salaire était à un niveau, vraiment pas viable »*.

Il nuance cependant en reconnaissant l'amélioration progressive de cette situation, notamment à travers la signature des Conventions de l'Éducation Catholique avec l'État burkinabè dès 2009.

2 - Difficulté sociale : traitement irrespectueux de certains responsables :

> *« Il y en a qui sont partis (…) à cause des mots, c'est à dire par-ci, par-là, la manière dont on traitait les gens, par moment on ne ménageait pas trop les mots ».*

Avec cela, BARTHES se retrouve donc dans ce groupe d'une minorité persistante.

5.2 – Voies de professionnalisation mobilisées

L'itinéraire de BARTHES illustre une professionnalisation construite sur la persévérance, la formation continue et l'accès au statut d'encadreur (Conseiller Pédagogique). Cinq des six voies de professionnalisation identifiées par Wittorski (2007) sont attestées dans son parcours.

– *Logique de l'action (V1) : expertise consolidée par l'expérience.* BARTHES a développé son expertise à travers dix-huit années d'exercice dans différents contextes. Bien qu'il ne détaille pas précisément ses affectations successives dans l'entretien, son accès au grade de Conseiller Pédagogique témoigne d'une expérience diversifiée et d'une maîtrise pédagogique reconnue. L'action quotidienne, année après année, a consolidé ses compétences pédagogiques et didactiques au point d'en faire des routines incorporées qui lui permettent désormais d'observer et d'évaluer les pratiques d'autres enseignants. Cette routinisation de l'expertise correspond précisément à V1 chez un PEC parvenu à un degré de stabilisation professionnelle.

– *Logique de la réflexion sur l'action (V3) : analyse lucide des enjeux professionnels.* BARTHES manifeste une capacité réflexive marquée sur son parcours et celui de sa profession. Il analyse avec précision les causes des départs des collègues, les évolutions du corps enseignant catholique et les déficits de communication institutionnelle. Cette lucidité analytique le positionne comme un observateur averti des dynamiques professionnelles et institutionnelles. Comme CP

et membre de la Direction Diocésaine, il exerce cette réflexivité dans l'accompagnement des PEC, en analysant les pratiques observées pour formuler des conseils d'amélioration des pratiques aux enseignants et de management à la Direction Diocésaine. Cette posture relève typiquement de V3 : le retour rétrospectif sur l'action qui produit des savoirs sur l'action.

– *Logique de la réflexion pour l'action (V4) : anticipation et planification.* BARTHES a développé une anticipation stratégique de sa carrière. Son principe directeur témoigne d'une vision à long terme :

> *« Mon principe c'était que je participe à l'amélioration des choses plutôt que d'aller bénéficier, d'aller trouver que des gens ont lutté et je vais en bénéficier ».*

Cette philosophie implique une projection dans le futur : améliorer le système pour les générations futures dans l'Éducation Catholique plutôt que de profiter des avantages immédiats du Public. Sa progression vers le statut de CP constitue également une anticipation de carrière : il a suivi les formations nécessaires (CAP puis CAPE, puis formation de CP) et postulé stratégiquement à cette responsabilité d'encadrement accessible par voie de concours. La conception en amont d'orientations professionnelles et institutionnelles est caractéristique de V4.

– *Logique de traduction culturelle (V5) : socialisation reçue et transmise.* BARTHES a bénéficié de la socialisation professionnelle de l'IFPEC, Institution qui a structuré son identité professionnelle naissante. Il a également collaboré avec des Encadreurs du Public, et notamment les Inspecteurs qui ont reconnu sa « manière de travailler » et lui ont d'ailleurs suggéré « d'intégrer la Fonction Publique » en quittant l'Éducation Catholique. Devenu CP, il assume désormais une fonction explicite de socialisation des nouveaux PEC et d'accompagnement des plus anciens en poste. Il incarne la transmission intergénérationnelle en pionnier de la deuxième promotion de l'IFPEC, en cohérence avec la définition que Wittorski (2007, p. 119) donne de V5 : tutorat-mentorat permettant aux plus jeunes de voir autrement le travail.

En tant que CP, BARTHES est structurellement en position de *traduction-négociation* entre univers culturels distincts : il doit articuler les directives nationales

(ministère), les orientations diocésaines (DDEC, Secrétariat National), les attentes communautaires (parents, paroisses) et les réalités du terrain (enseignants, apprenants). Il exprime cette fonction de traduction lorsqu'il évoque son rôle dans l'explication du Projet Éducatif :

> *« Il y en a qui sont arrivés et qui ne sont pas totalement informés du projet, (…) parce qu'ils ont pris le train en cours ».*

Comme CP, il doit combler ce déficit en expliquant le Projet aux enseignants recrutés qui ne sont pas passés par l'IFPEC. Cette dimension de médiation institutionnelle élargit V5 sans en modifier la nature.

– *Logique de l'intégration/assimilation (V6) : formation initiale IFPEC et qualifications progressives.* BARTHES fait partie de la deuxième promotion de l'IFPEC (2000-2002). Cette formation initiale a fondé sa professionnalisation en transmettant les savoirs structurés du métier. Au fil de sa carrière, il a poursuivi cette logique d'acquisition de savoirs structurés à travers les qualifications successives (Instituteur Certifié, CAP, CAPE) et l'accès au statut de Conseiller Pédagogique, qui requiert lui-même une formation institutionnelle dédiée. Cette mobilisation continue de V6 atteste d'un investissement durable dans l'acquisition formalisée de savoirs en vue de l'exercice du métier.

5.3 – La construction identitaire par l'articulation des cinq dynamiques

L'identité professionnelle de BARTHES s'est construite sur la base d'une conviction forte dans le Projet Éducatif de l'Éducation Catholique et d'une capacité réflexive sur les enjeux professionnels et institutionnels.

– *Les dynamiques cognitives (sentiment de congruence) : adhésion rationnelle au Projet.* BARTHES manifeste une congruence forte entre ses valeurs personnelles et le Projet Éducatif catholique, mais selon une modalité différente de KOLBERT (vocation religieuse) ou NYMPHA et RONAN (obéissance religieuse). Sa congruence relève d'une adhésion intellectuelle et éthique : *« On croit au Projet et on tient à le réaliser ».*

Cette adhésion se fonde sur un principe moral d'équité intergénérationnelle :

> *« Je participe à l'amélioration des choses plutôt que d'aller bénéficier, d'aller trouver que des gens ont lutté et je vais en bénéficier ».*

BARTHES valorise donc la contribution collective à un Projet qui transcende les intérêts individuels immédiats. Il se positionne comme un bâtisseur plutôt que comme un bénéficiaire. Cependant, ses propos révèlent moins d'investissement spirituel que KOLBERT, puisqu'il ne mentionne jamais explicitement sa foi personnelle, son engagement ecclésial ou sa vie spirituelle. Le Projet Éducatif est d'abord pour lui un Projet pédagogique et social avant d'être un Projet d'évangélisation. Cette nuance révèle un sentiment de congruence peut-être plus pragmatique que mystique.

– *Les dynamiques affectives (sentiment de compétence) : compétence reconnue et assumée.* Le sentiment de compétence de BARTHES est solidement établi, comme en témoigne son accès au grade de CP. Ce statut d'encadreur présuppose une maîtrise pédagogique avérée, une capacité d'analyse des pratiques et une légitimité à former et à conseiller d'autres enseignants.

Ce sentiment de compétence se manifeste dans une assurance inébranlable qui se transforme objectivement en sentiment d'efficacité professionnelle à la faveur des retours positifs des Inspecteurs de la Fonction Publique. Ainsi, contrairement à NYMPHA qui doute encore de ses capacités, BARTHES exprime une sérénité

professionnelle : il ne sollicite pas d'aide, il en apporte. Il n'est plus en situation d'apprentissage mais de transmission. Cette transition marque une consolidation identitaire majeure.

– *Les dynamiques culturelles (sentiment de contiguïté-appartenance) : appartenance assumée et engagée.* BARTHES se sent pleinement membre de la communauté des professeurs des écoles catholiques et particulièrement de sa *« génération pionnière ».* Cette appartenance générationnelle structure son identité » il se définit par rapport à ceux qui sont partis : *« beaucoup sont partis »,* et par solidarité avec ceux qui sont restés : *« nous qui sommes encore là ».* Son appartenance n'est pas seulement descriptive mais normative ; il se sent responsable envers le corps professionnel. En tant que CP, il incarne cette appartenance dans une fonction de représentation et de transmission. Il participe aux activités des instances nationales, connaît les enjeux institutionnels et en informe la base.

Cette appartenance est également défensive car, face aux mouvements d'humeur et aux critiques, il défend l'Éducation Catholique tout en reconnaissant ses difficultés. Il n'est ni dans la résignation ni dans la révolte, mais dans une posture d'amélioration progressive du système.

– *Les dynamiques opératoires (sentiment de direction de soi-autonomie) : maîtrise croissante*

BARTHES a développé un sentiment de contrôle significatif sur sa carrière et sa pratique. Contrairement à NYMPHA et RONAN dont les affectations sont décidées par leurs Congrégations, BARTHES semble avoir eu un certain contrôle dans sa progression professionnelle qui le situe aujourd'hui au statut de CP dans l'Éducation Catholique. Cette maîtrise s'exprime dans sa capacité à résister aux sollicitations extérieures :

> *« Il y a eu beaucoup de propositions, des gens sont allés jusqu'à voir des membres de ma famille pour qu'ils me convainquent de quitter l'Éducation Catholique ».*

Sa décision de rester témoigne d'une autonomie assumée face aux pressions sociales et familiales.

Comme CP, il exerce également un contrôle sur l'activité d'autres enseignants : il les observe, les évalue, les conseille, les forme. Cette position d'encadreur marque un degré élevé de maîtrise professionnelle et d'autonomie pédagogique.

– *Les dynamiques religieuses (vocation-mission) : dimension secondaire.* Contrairement à KOLBERT, NYMPHA et RONAN pour qui la dimension religieuse est centrale (vocation ou obéissance), BARTHES ne développe aucun discours explicite sur cette dimension. Il ne mentionne pas sa foi, son engagement ecclésial, sa pratique religieuse ou sa conception spirituelle du métier. Cela ne signifie pas nécessairement une absence de foi ou d'engagement religieux, mais révèle une facette d'identité professionnelle axée davantage sur l'amélioration pédagogique que sur la mission d'évangélisation. Cette différence avec KOLBERT et NYMPHA est significative car elle révèle que l'Éducation Catholique burkinabè compte dans le corps de ses enseignants des profils diversifiés, certains à dominante spirituelle (KOLBERT, NYMPHA et RONAN), d'autres à dominante professionnelle et éthique (BARTHES).

5.4 – Statut identitaire et engagement

L'exploration d'alternatives avant et pendant son parcours professionnel, suivie d'un engagement assumé et durable reflète le caractère d'identité accomplie de BARTHES. Avant d'entrer dans l'Éducation Catholique, il a d'abord considéré les deux options possibles d'orientation (Fonction Publique, Secteur Privé) et a opté pour le Privé Catholique. Dans le déroulement de sa carrière, BARTHES a su pointer du doigt les difficultés auxquelles ses collègues de promotion et lui ont été confrontés (salaires bas, manque de reconnaissance). S'il reconnait qu'il a fait preuve de résistance là où beaucoup d'autres collègues ont cédé à la tentation de partir (Boyer et Horenstein, 2015), il ne manque pas de révéler les sollicitations répétées dont il a fait l'objet pour rejoindre la Fonction Publique. Ces sollicitations ont été autant d'occasions d'explorer sérieusement cette alternative. Autrement dit, son engagement n'est pas le résultat d'un manque d'options qui le situerait dans le statut d'une *« identité forclose »* (Marcia, 1993), mais d'un choix délibéré et réitéré :

> *« J'ai dit que c'est après une lutte qu'ils y sont parvenus. Moi, mon principe c'était que je participe à l'amélioration des choses ».*

Ce propos révèle un engagement conscient, fondé sur des valeurs de participation, de construction collective plutôt que sur des contraintes. L'identité accomplie de BARTHES se manifeste également dans sa sérénité face à sa décision : il ne regrette pas son choix de rester, ne le justifie pas de manière défensive, mais l'assume positivement comme une contribution significative. De tout cela, transparait un équilibre entre :

– Un engagement affectif modéré dans lequel il exprime un attachement réel mais mesuré à l'Éducation Catholique ; il n'a pas l'enthousiasme passionné de KOLBERT ni l'attachement communautaire intense de NYMPHA, mais une satisfaction tranquille d'appartenir à un Projet Éducatif auquel il croit ;

– Un engagement normatif fort dans lequel il se sent moralement obligé de rester pour *« participer à l'amélioration des choses, plutôt que de bénéficier des acquis d'autres ».* Cette obligation morale est auto-imposée, puisqu'il n'y a pas d'obéissance religieuse en amont, comme dans le cas de NYMPHA. Elle fonde plutôt son engagement sur un principe fondamental : *« participer » ;*

– Un engagement calculé présent mais secondaire dans lequel il analyse rationnellement les avantages comparatifs entre le Public et le Privé avant de s'appesantir sur l'amélioration progressive du bien-être des professeurs des écoles catholiques résultant de la signature des Conventions entre l'Éducation Catholique et l'État burkinabè ;

– Un engagement de continuité significatif dans lequel il reconnaît que quitter l'Éducation Catholique représenterait une perte identitaire majeure. Dix-huit ans de carrière, avec son grade actuel de Conseiller Pédagogique, suppose un investissement conséquent dans la formation, une réputation professionnelle dans le milieu de l'encadrement et un réseau tout aussi élargi de collaborateurs.

5.5 – Figure professionnelle incarnée : le pédagogue-expert et formateur

BARTHES incarne la figure du « pédagogue-expert » et du « formateur » dans laquelle se combinent la maîtrise de la pédagogie et de l'encadrement pédagogique.

En tant qu'expert pédagogique reconnu par la hiérarchie de l'Éducation Catholique et par les Inspecteurs de la Fonction Publique, BARTHES analyse les pratiques des professeurs des écoles catholiques, identifie les problèmes auxquels ceux-ci sont confrontés et a la capacité de suggérer des solutions. En tant que formateur et accompagnateur, il anime des formations continues qui regroupent le plus souvent les professeurs des écoles du Privé et du Public, et c'est également l'activité qui le met le plus en contact avec les encadreurs du Public. En tant qu'analyste institutionnel, BARTHES manifeste une capacité remarquable d'analyse des dynamiques institutionnelles dans lesquelles il identifie parfois les déficits de communication et les crises de confiance entre hiérarchie de l'Éducation Catholique et certains professeurs des écoles catholiques sans oublier les enjeux budgétaires de la prise en charge des salaires. Cette lucidité analytique le positionne comme un intellectuel du système, capable de prendre du recul et de conceptualiser les enjeux. En tant que Conseiller Pédagogique, BARTHES est à la base un professeur des écoles catholiques qui, du fait de son grade, travaille à la Direction Diocésaine, ce qui fait de lui un médiateur et un traducteur entre la hiérarchie et la base. Il doit traduire les directives de la hiérarchie en actions concrètes pour les professeurs des écoles catholiques et inversement, faire remonter les préoccupations de ceux-ci vers la hiérarchie en négociant les tensions. Enfin en tant que bâtisseur persévérant, BARTHES a su éviter la voie de la consommation passive pour arborer une posture professionnelle de contributeur actif à l'édification du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique.

VI – FAROLE : un engagement vocationnel modeste mais authentique

6.1 – Portrait et contexte d'entrée dans le métier

FAROLE, âgée de 36 ans au moment de l'entretien, compte 12 ans d'ancienneté dans l'enseignement. Titulaire d'un BEPC, elle a été formée dans une ENEP privée (1998-2000), a exercé dans une école privée avant d'intégrer l'Éducation Catholique. Mariée et mère de trois (03) enfants, elle détient le grade d'Instituteur Certifié (IC) dans une école urbaine. Contrairement à NYMPHA et RONAN (obéissance) et similaire à KOLBERT (vocation) et BARTHES (conviction), FAROLE a choisi l'Éducation Catholique par une adhésion personnelle qu'elle qualifie explicitement de « vocation » : *« C'était ma vocation (…), j'avais décidé d'œuvrer dans l'Éducation Catholique »* (2018_24_E13_FAROLE).

Cette décision a été prise et maintenue malgré des pressions familiales contraires : *« Mon grand-frère, chaque fois, il me disait : pourquoi es-tu toujours dans l'Éducation Catholique ? Je lui disais, c'est mon choix ».*

Le fait qu'elle ait résisté à ces pressions témoigne d'une vocation authentique, non imposée de l'extérieur.

Ces données révèlent que son parcours d'entrée dans l'Éducation Catholique s'est effectué progressivement puisqu'à sa sortie de formation initiale de l'ENEP Privée en 2000, elle a d'abord exercé dans une école privée avant d'entreprendre la démarche de *« déposer son dossier à la DDEC »* (Ibid) en vue d'être recrutée dans l'Éducation Catholique. Cette démarche volontaire contraste avec l'affectation directe de NYMPHA ou le concours de l'IFPEC de KOLBERT et de BARTHES.

FAROLE explicite clairement les motivations de son choix :

> *« Etant catholique, il y a la religion surtout qui compte (…). La vision de la religion fait qu'il y a un certain comportement et toi-même tu dois suivre, si tu veux bien réussir dans ton enseignement ».*

Cette motivation religieuse structure son choix : elle perçoit l'Éducation Catholique comme un environnement où les valeurs chrétiennes sont explicitement valorisées et pratiquées, offrant un cadre de cohérence entre foi personnelle et pratique professionnelle. Elle ne manque cependant pas de nuancer son propos :

> *« Je ne veux pas dire que dans le Public il n'y a pas la religion, mais dans l'Éducation Catholique, la vision de la religion fait qu'il y a un certain comportement ».*

FAROLE a connu des conditions matérielles extrêmement difficiles :

> *« J'ai commencé avec 25 000 francs CFA au début ».*

Ce salaire de départ, inférieur même à celui des premières promotions de l'IFPEC, représente un défi majeur. Elle reconnaît explicitement que la dimension matérielle aurait pu la conduire à quitter :

> *« Si c'était l'argent, je pense qu'il y a longtemps que j'aurais quitté l'Éducation Catholique. Mais jusqu'à présent je suis toujours dedans ».*

Ce constat révèle que sa fidélité à cette Institution relève d'une motivation non matérielle plutôt que d'un calcul rationnel d'avantages.

6.2 – Voies de professionnalisation mobilisées

L'itinéraire de FAROLE illustre une professionnalisation discrète, construite essentiellement par l'expérience quotidienne et la collaboration avec les collègues, sans accès, du moins au moment de l'entretien, à des responsabilités hiérarchiques ou de formation. Trois des six voies de professionnalisation identifiées par Wittorski (2007) sont attestées dans son parcours, avec des intensités variables. Cette mobilisation plus restreinte n'est pas un défaut ; elle est un trait constitutif du profil de praticien-dévoué qui se précisera dans la suite du portrait.

– *Logique de l'action (V1) : une expérience diversifiée mais sans amplification.* FAROLE a développé son expertise à travers douze années d'exercice dans différents contextes urbains et semi-urbains qui lui ont permis d'accumuler des expériences variées. Cependant, contrairement à KOLBERT qui a occupé

systématiquement des postes de direction ou à BARTHES devenu Conseiller Pédagogique, FAROLE est restée enseignante de base. Son expérience s'est construite dans la classe, au contact quotidien des élèves, sans responsabilités institutionnelles. La logique de l'action dans laquelle elle se situe est essentiellement pédagogique : gestion de classe, préparation de cours, évaluation des élèves, relation avec les parents. Cette routinisation par sédimentation pratique correspond à V1 telle que Wittorski (2007, p. 114) l'a définie, mais sans que les autres voies ne viennent l'amplifier ou la diversifier.

– *Logique de la réflexion et de l'action (V2) : non attestée.* L'entretien ne fait pas apparaître chez FAROLE de confrontation à des situations professionnelles inédites suscitant un travail de mentalisation et d'élaboration de process d'action nouveaux.

– *Logique de la réflexion sur l'action (V3) : très limitée.* FAROLE évoque peu d'analyse rétrospective explicite de ses pratiques, peu de retour sur les difficultés rencontrées et les solutions trouvées. La réflexivité de FAROLE porte davantage sur ses *valeurs* (vocation, foi, sacrifice) que sur ses *pratiques* professionnelles.

– *Logique de la réflexion pour l'action (V4) : non attestée.* FAROLE ne manifeste aucune stratégie de carrière à long terme. Elle n'exprime aucune ambition de direction, aucune anticipation de mobilité professionnelle. Sa planification semble limitée à l'horizon trimestriel ou annuel : préparation des progressions, anticipation des évaluations, gestion des effectifs. Elle n'évoque aucun projet pédagogique innovant, aucune expérimentation méthodologique, aucune initiative institutionnelle. Cette absence de projection stratégique contraste fortement avec KOLBERT qui poursuit un doctorat en vue de l'Enseignement Supérieur, ou BARTHES qui a progressé vers le statut de Conseiller Pédagogique.

– *Logique de traduction culturelle (V5) : collaboration horizontale plutôt que mentorat.* FAROLE insiste sur la collaboration avec les collègues comme ressource essentielle : *« on est solidaire ».* Cette solidarité crée un environnement de travail où elle se sent *« à l'aise ».* Elle valorise également la compréhension de la directrice : *« Avec la Directrice aussi, il n'y a pas de problème, elle essaye de nous comprendre, chacun avec son tempérament ».* Cependant, cette collaboration relève plus d'une *horizontalité solidaire entre pairs* que du mentorat-tutorat asymétrique qui

caractérise V5 au sens strict de Wittorski (2007, p. 119), où un aîné aide un plus jeune à voir autrement le travail. Chez FAROLE, ce qui est valorisé est l'entraide entre collègues du même niveau d'expérience, plutôt qu'une transmission intergénérationnelle ou une fonction de mentorat reçue ou exercée. V5 est donc présente, mais sous une forme atténuée et reconfigurée par l'horizontalité du collectif.

– *Logique de l'intégration/assimilation (V6) : formation initiale ENEP privée et grade d'IC.* FAROLE a été formée dans une ENEP privée entre 1998 et 2000, ce qui constitue son ancrage en V6. Elle a ensuite obtenu progressivement le grade d'Instituteur Certifié (IC), preuve de la poursuite de l'acquisition de savoirs structurés en cours d'exercice. Cette mobilisation de V6, modeste mais effective, montre que FAROLE n'est pas restée à l'écart des dispositifs institutionnels d'acquisition de savoirs ; elle s'y est inscrite à un niveau qui correspond à son profil global d'enseignante de base sans ambition hiérarchique.

Au total, FAROLE mobilise solidement deux voies (V1 et V6) et une voie atténuée (V5), tandis que V2, V3 et V4 sont absentes ou très limitées. Cette configuration plus restreinte est cohérente avec son profil global : une praticienne dévouée qui exerce le métier dans sa dimension pédagogique quotidienne, sans amplifier sa professionnalisation par les voies réflexives, anticipatrices ou stratégiques que d'autres parcours mobilisent.

6.3 – Construction identitaire

L'identité professionnelle de FAROLE s'est construite autour du noyau des valeurs religieuses et éducatives qui compense partiellement une professionnalisation modeste.

-*Les dynamiques cognitives : sentiment de congruence.* FAROLE manifeste un sentiment de congruence remarquable entre ses valeurs personnelles, sa foi catholique et les valeurs de l'Éducation Catholique. Cette congruence structure explicitement son choix professionnel puisqu'elle perçoit l'Institution ecclésiale comme un espace de cohérence éthique où les valeurs chrétiennes sont non seulement acceptées mais promues : *« La vision de la religion fait qu'il y a un certain comportement et toi-même tu dois suivre si tu veux bien réussir ».*

Cette congruence crée un sentiment de légitimité personnelle et professionnelle. FAROLE identifie clairement les valeurs centrales qu'elle défend et transmet : *« C'est l'amour (…), aimer les enfants, (…) avoir la conscience professionnelle et la Foi ».* Ces valeurs (amour-conscience-foi) structurent sa conception du métier au-delà de sa seule dimension technique.

– *Les dynamiques affectives : sentiment de compétence.* Dans les propos de FAROLE, il n'y a pas de manifestation d'un sentiment de compétence exceptionnelle mais plutôt ordinaire, juste assez pour exercer sereinement son métier. Elle ne mentionne aucune réussite remarquable, aucune reconnaissance particulière, aucune expertise spécifique ; son discours reste modeste, voire effacé, sur ses capacités professionnelles.

Sa principale source de satisfaction professionnelle semble résider dans la fidélité à ses valeurs : *« J'ai sacrifié mes heures d'allaitement pour que ces enfants ne perdent pas le niveau ».* Le sentiment de compétence semble se confondre chez elle avec le sentiment du devoir accompli.

– *Les dynamiques culturelles : sentiment de contiguïté-appartenance.* L'appartenance affective à la communauté enseignante catholique et tout particulièrement à son équipe éducative est fort marquée dans les propos de FAROLE. Elle est tout à fait à *« l'aise »* dans celle-ci, ce qui génère chez elle un

sentiment de sécurité psychologique. L'école devient un espace de fraternité et presque familial, mais uniquement au niveau local, puisque FAROLE ne se positionne pas comme membre d'un corps professionnel structuré à l'échelle du pays, contrairement à KOLBERT ou BARTHES qui ont une conscience aiguë des enjeux nationaux.

– *Les dynamiques opératoires : sentiment de contrôle-autonomie.* FAROLE manifeste un sentiment de contrôle limité sur sa carrière et ses conditions d'exercice du métier. Elle a subi de multiples affectations sans qu'on ne puisse y identifier une stratégie personnelle de mobilité. Sur le plan matériel, elle exprime clairement son absence de contrôle de la situation que vivent les professeurs des écoles catholiques à cette période : *« Ce n'est pas facile, surtout quand on a une famille à gérer, c'est compliqué »*.

Les salaires bas génèrent chez elle une précarité économique chronique, mais elle accepte cela comme une donnée structurelle du métier : *« On sait que ce n'est pas facile, (…) mais on est obligé d'accepter »*.

Cette acceptation, qui pourrait être perçue comme une résignation, relève plutôt d'une forme de sagesse pratique : reconnaître les contraintes sans s'y épuiser.

– *Les dynamiques religieuses : vocation-mission.* La dimension religieuse constitue le cœur de l'identité professionnelle de Farole. Elle définit explicitement son engagement comme une *« vocation »* et non pas comme une simple demande d'emploi dans l'Éducation Catholique. Cette vocation s'ancre dans sa foi personnelle et structure toutes ses pratiques. Elle insiste sur la dimension spirituelle quotidienne de ses activités : *« On prie chaque matin (…). Notre Père et Je vous salue Marie, pour confier la journée à la Vierge Marie »*.

Cette pratique rituelle rejoint sa conception sacrificielle du métier pour engendrer une spiritualité du don et du service qui transcende tous les autres aspects du métier, y compris l'aspect économique ; et c'est ce qu'elle transmet à ses élèves :

> *« Le bien que tu vas faire-là, dépasse l'argent.* (…) *Faire comprendre à l'enfant que dans la vie, il y a des hauts et il y a des bas. Et tout ce qui arrivera, c'est la volonté de Dieu. Mais c'est en priant (…) qu'on se dit que cela va aller un jour »*.

L'enseignement devient ainsi une forme d'évangélisation discrète dans laquelle elle estime qu'elle transmet une vision chrétienne de l'existence.

6.4 – Statut identitaire et engagement

FAROLE présente un statut d'identité accomplie, caractérisé par un choix délibéré suivi d'un engagement durable, mais selon une modalité moins assertive que KOLBERT ou BARTHES. Elle a effectué une exploration des alternatives professionnelles, bien qu'elle ne le détaille pas longuement. Elle a fait ses débuts dans une école privée avant d'exprimer son désir de rejoindre le Privé Catholique, témoignant d'une comparaison entre deux Secteurs Privés. Elle a également résisté aux pressions familiales de quitter l'Éducation Catholique, ce qui implique qu'elle a considéré l'alternative sans la choisir. Contrairement à quelqu'un qui n'aurait jamais eu de choix, FAROLE a délibérément choisi : *« C'est mon choix »* (Ibid). Cette affirmation répétée témoigne d'une appropriation consciente de sa décision. Même s'il est plus fragile que celui de KOLBERT ou de BARTHES, on peut dire que son engagement est authentique, avec douze (12) ans de persévérance au cours desquels elle reconnaît explicitement que les conditions matérielles difficiles rencontrées dans l'Institution ecclésiale intégrée auraient pu la faire partir.

Cette fragilité se manifeste notamment dans sa réaction à la lettre de l'Autorité ecclésiastique de sa Province, lors des mouvements d'humeur du corps des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso en novembre 2017 : *« La lettre en tout cas (…) m'a touchée ! (…) On est obligé d'accepter »*.

L'expression *« obligé d'accepter »* révèle une acceptation résignée plutôt qu'un engagement enthousiaste. Néanmoins, sa persistance effective qui dure depuis douze (12) ans malgré les difficultés, témoigne d'un engagement multidimensionnel :

– Engagement affectif qui s'exprime dans un attachement émotionnel réel au métier et aux élèves. Cet attachement est sa principale source de motivation : *« Quand on aime les enfants, (…) quand tu te donnes pour l'enfant d'autrui, quelqu'un le fera pour ton enfant »*.

Elle valorise également l'appartenance à sa communauté éducative de laquelle elle tire une sensation de bien-être au travail et qui est pour elle un bouclier contre les difficultés matérielles ;

– Engagement normatif fort dans lequel elle se sent moralement obligée de rester fidèle à sa vocation. Elle a consenti à tant de sacrifices qu'abandonner maintenant annihilerait tous ses efforts et créerait en elle une dissonance cognitive insupportable. Cette obligation morale s'ancre dans sa foi : rester fidèle à l'Éducation Catholique devient un témoignage de foi et une forme de cohérence entre croyances et actions.

6.5 – Figure professionnelle incarnée

FAROLE incarne la figure de « l'enseignante dévouée traditionnelle » au carrefour de l'engagement moral fort et de la professionnalisation technique modeste et dont les composantes sont les suivantes :

– Dévouement sacrificiel : FAROLE conçoit son métier selon une logique du sacrifice et du don. Elle ne compte pas son temps ni son énergie, se donnant pleinement aux élèves, au détriment parfois de sa vie personnelle et familiale ;

– Vocation religieuse et morale : son engagement relève moins d'une ambition professionnelle que d'une vocation religieuse : elle se perçoit comme accomplissant une mission spirituelle et morale (transmettre l'amour, la foi, les valeurs) plutôt qu'une fonction technique (transmettre des savoirs) ;

– Recentrage sur la relation éducative : FAROLE valorise essentiellement la dimension relationnelle de son métier : *« l'amour des enfants », « la conscience professionnelle »*. Ses propos insistent sur les valeurs (amour, conscience, foi, tolérance, patience, écoute) plus que sur les méthodes pédagogiques ou sur les innovations didactiques ;

– Absence d'ambition de carrière : contrairement à KOLBERT qui anticipe son entrée dans l'Enseignement Supérieur ou BARTHES qui est devenu Conseiller Pédagogique, FAROLE ne manifeste aucune ambition de progression hiérarchique

ou de développement professionnel. Elle semble satisfaite de sa condition d'enseignante de base, sans projet de transformation ou d'évolution ;

– Acceptation résignée des contraintes : face aux difficultés, FAROLE adopte une posture d'acceptation teintée de résignation qui contraste avec la posture transformatrice de KOLBERT ou l'analyse lucide de BARTHES ;

– Solidarité communautaire compensatrice : FAROLE trouve dans son équipe éducative une ressource essentielle pour supporter les difficultés. Cette solidarité entre pairs compense l'absence de reconnaissance hiérarchique ;

Cette figure professionnelle explique la résilience de FAROLE face aux difficultés rencontrées dans son parcours : en ancrant son engagement dans une vocation religieuse et morale plutôt que dans une ambition professionnelle, elle trouve un sens qui transcende les contraintes. Son identité d'enseignante dévouée, révèle une cohérence psychologique et morale, même si économiquement, elle aurait souhaité que la situation s'améliore.

VII - Analyse transversale des cinq itinéraires

7.1 – Les convergences et les divergences des cinq itinéraires

L'analyse comparative des cinq itinéraires de RONAN (Frère religieux, 5 ans d'ancienneté), KOLBERT (laïc, 20 ans), NYMPHA (Religieuse, 23 ans), BARTHES (laïc, 18 ans) et FAROLE (laïque, 12 ans) révèle à la fois un noyau commun de professionnalité enseignante dans l'Éducation Catholique burkinabè et des différences significatives liées aux trajectoires biographiques, aux statuts (religieux/laïc), aux formations initiales et aux perspectives de carrière.

Le tableau ci-dessous synthétise ces convergences et divergences selon six dimensions d'analyse :

Tableau 11 : synthèse des convergences et des divergences des cinq itinéraires

DIMENSION D'ANALYSE	CONVERGENCES	DIVERGENCES
1. CONTEXTE D'ENTRÉE DANS LE MÉTIER	– Tous manifestent une adhésion finale aux valeurs de l'Éducation Catholique, quelle que soit la modalité d'entrée ; – Formation initiale structurante (IFPEC ou ENEP) suivie d'un processus d'insertion difficile pour tous ; – Difficultés matérielles et institutionnelles communes (salaires bas, conditions précaires) lors des premières années d'exercice du métier.	– Religieux (RONAN, NYMPHA) : entrée par obéissance ; – Laïcs engagés (KOLBERT, FAROLE) : entrée par vocation religieuse explicite ; – Laïc professionnel (BARTHES) : entrée par adhésion réfléchie au Projet Éducatif ; – Formations variées : IFPEC (RONAN, KOLBERT, BARTHES) vs ENEP privée (FAROLE) vs absence de formation initiale (NYMPHA).
2. VOIES DE PROFESSIONNALISATION (Wittorski, 2007)	– *Logique de l'intégration/assimilation (V6)* : tous ont bénéficié d'une forme d'acquisition structurée de savoirs (formation initiale IFPEC pour KOLBERT, BARTHES, RONAN ; ENEP privée pour FAROLE ; qualifications progressives en cours d'exercice pour NYMPHA) ; – *Logique de traduction culturelle (V5)* : collaboration avec les pairs et les Encadreurs Pédagogiques mobilisée par tous, à des degrés variables ; – Construction progressive de la professionnalité sur 5 à 23 ans d'exercice du métier.	**– KOLBERT :** mobilisation de cinq voies (V2, V3, V4, V5, V6), avec V2 attestée par la transformation de Bati et anticipation stratégique en V4 (projet doctoral, projection vers l'Enseignement Supérieur) ; **– BARTHES :** mobilisation de cinq voies (V1, V3, V4, V5, V6), avec posture réflexive forte (V3) et progression vers l'encadrement (CP) ; **– NYMPHA :** mobilisation de cinq voies (V1, V3, V4 limité, V5, V6), avec compagnonnage (V5) comme pilier central et V6 mobilisée à retardement par les qualifications progressives ; **– RONAN :** mobilisation de quatre voies (V3, V4, V5, V6), avec une professionnalité encore en construction après cinq ans d'exercice ; **– FAROLE :** mobilisation de

DIMENSION D'ANALYSE	CONVERGENCES	DIVERGENCES
		deux voies pleines (V1, V6) et une voie atténuée (V5), avec absence de V2, V3 et V4.
3. CONSTRUCTION IDENTITAIRE 5 dynamiques (Wittorski, 2007, adapté ; Gohier *et al.*, 2001 pour le processus dynamique ; dimension religieuse : contribution de la recherche)	**CONVERGENCES COGNITIVES :** – Sentiment de congruence fort entre valeurs personnelles et valeurs de l'Éducation Catholique ; – Adhésion au Projet Éducatif intégral (intellectuel, moral, spirituel). **CONVERGENCES AFFECTIVES :** – Sentiment de compétence construit progressivement par l'expérience ; – Attachement affectif aux élèves central dans l'engagement. **CONVERGENCES CULTURELLES :** – Sentiment d'appartenance à la communauté éducative catholique ; – Valorisation de la collaboration et de l'entraide entre pairs.	**DIVERGENCES COGNITIVES :** – RONAN, NYMPHA : articulation vocation religieuse/identité enseignante ; – KOLBERT : vocation religieuse laïque structurante ; – BARTHES : adhésion éthique sans dimension spirituelle explicite. **DIVERGENCES AFFECTIVES :** – KOLBERT, BARTHES : sentiment de compétence très fort, expertise reconnue ; – NYMPHA, FAROLE : sentiment de compétence plus fragile, doutes persistants. **DIVERGENCES OPÉRATOIRES :** – Religieux : autonomie limitée par l'obéissance (affectations subies) ; – Laïcs : contrôle progressif de leur trajectoire professionnelle. **DIMENSION RELIGIEUSE :** – **RONAN, NYMPHA, KOLBERT** : dimension religieuse centrale et structurante ; **– BARTHES** : dimension secondaire, non explicitement évoquée ; **– FAROLE** : vocation sacrificielle, spiritualité du don.
4. FIGURES	– Tous incarnent une dimension	**– KOLBERT :** « éducateur-

DIMENSION D'ANALYSE	CONVERGENCES	DIVERGENCES
PROFESSIONNELLES (Cattonar, 2001)	d'« éducateur » ou de « pédagogue social » privilégiant la formation intégrale de l'enfant ; – Attention commune à la transmission de valeurs (morales, civiques, spirituelles) au-delà des seuls savoirs scolaires ; – Rigueur méthodologique et exigence de résultats partagées ; – Centration sur la relation éducative et l'accompagnement personnalisé des apprenants.	missionnaire intégral » (leader communautaire, administrateur et évangélisateur) ; **– BARTHES :** « pédagogue-expert et formateur » (analyste institutionnel, encadreur et médiateur) ; **– RONAN :** « pédagogue social et technicien » articulant éducation et rigueur ; **– NYMPHA :** « enseignante traditionnelle et éducatrice chrétienne » articulant exemplarité morale et collaboration humble ; **– FAROLE :** « enseignante dévouée traditionnelle » articulant dévouement sacrificiel et vocation morale sans ambition.
5. STATUT IDENTITAIRE ET ENGAGEMENT (Marcia, 1993)	– Tous présentent une *identité accomplie* (*achieved identity*) caractérisée par un engagement assumé et durable ; – Engagement multidimensionnel combinant dimensions affective, normative, calculée et de continuité ; – Persévérance face aux difficultés matérielles et institutionnelles ; – Fidélité institutionnelle malgré les sollicitations extérieures pour certains.	**TRAJECTOIRES D'ACCÈS :** **– RONAN, NYMPHA** : identité accomplie par appropriation progressive d'une entrée par obéissance — passage d'une identité initialement forclose vers une identité accomplie ; **– KOLBERT, BARTHES** : identité accomplie stabilisée par exploration et choix délibéré initial ; **– FAROLE** : identité accomplie fragilisée, avec dimension moratoire sous-jacente liée à la précarité matérielle persistante. **FORCE DE L'ENGAGEMENT :** **– KOLBERT** : engagement affectif consolidé (20 ans, pionnier de la première

DIMENSION D'ANALYSE	CONVERGENCES	DIVERGENCES
		promotion, doctorant) ; **– BARTHES** : engagement normatif fort (principe de participation) ; **– NYMPHA, RONAN** : engagement normatif prédominant (obéissance religieuse) ; **– FAROLE** : engagement affectif et normatif, mais fragilisé par la précarité économique.
6. TRAJECTOIRES ET PERSPECTIVES DE CARRIÈRE	– Tous ont connu des difficultés matérielles importantes en début de carrière (salaires de 25 000 à 50 000 FCFA) ; – Amélioration progressive des conditions salariales reconnue via les Conventions avec l'État burkinabè ; – Formation continue nécessaire et valorisée (CAP, CAPE, formations pédagogiques) ; – Reconnaissance institutionnelle progressive à travers les qualifications obtenues.	**PROGRESSION HIÉRARCHIQUE :** **– KOLBERT** : 20 ans de direction, doctorant, évolution vers l'Enseignement Supérieur ; **– BARTHES** : Conseiller Pédagogique, membre de la DDEC, formateur ; **– RONAN** : ambitions professionnelles exprimées, progression envisagée ; **– NYMPHA** : 23 ans avec des directions d'école, mais sans stratégie personnelle (affectations subies) ; **– FAROLE** : 12 ans sans responsabilités hiérarchiques, enseignante de base. **RECONNAISSANCE :** **– KOLBERT** : certificat de mérite, écoles devenues références, sollicitations du Public ; **– BARTHES** : grade de CP, sollicitations du Public ; **– RONAN** : félicitations des Conseillers Pédagogiques, bons résultats des élèves ;

DIMENSION D'ANALYSE	CONVERGENCES	DIVERGENCES
		– NYMPHA, FAROLE : reconnaissance interpersonnelle discrète.

Sources : construit par l'auteur à partir des données de l'enquête

Ce tableau révèle l'existence d'un socle partagé de professionnalité enseignante qui transcende les différences de statut (religieux/laïc), d'ancienneté (5 à 23 ans), de formation initiale (IFPEC, ENEP, non formelle) et de modalité d'entrée (obéissance, vocation, conviction). Ce noyau commun se structure autour de quatre piliers fondamentaux : une forte adhésion aux valeurs de l'Éducation Catholique (dimension cognitive), une professionnalité construite progressivement à travers différentes voies de professionnalisation, un engagement multidimensionnel fondé sur l'attachement affectif aux élèves et l'adhésion normative aux valeurs, et des pratiques pédagogiques partagées articulant rigueur méthodologique et transmission de valeurs. L'analyse permet d'identifier trois profils-types de professionnalisation dans l'Éducation Catholique burkinabè :

– Un profil d'« expert-leader » incarné par KOLBERT et BARTHES, qui se caractérise par une mobilisation stratégique et complète des voies de professionnalisation, une posture réflexive forte, une progression hiérarchique significative, une reconnaissance institutionnelle marquée et une projection professionnelle à long terme. Ces professeurs des écoles catholiques ont transformé les contraintes en opportunités et développé une expertise reconnue et assumé des fonctions de transmission et de formation.

– Un profil de « praticien-intégré » incarné par RONAN et qui représente un parcours de professionnalisation en cours, caractérisé par une intégration progressive, une mobilisation croissante des voies de professionnalisation, le développement progressif d'un sentiment de compétence, l'émergence d'ambitions professionnelles et une articulation harmonieuse entre identité religieuse et identité enseignante. Ce

profil illustre une professionnalisation en devenir, prometteuse mais encore en construction.

– Un profil de « praticien-dévoué » incarné par NYMPHA et FAROLE qui se distingue par une professionnalisation discrète centrée sur la pratique quotidienne, un engagement de type sacrificiel, fondé sur des valeurs religieuses ou morales, l'absence de stratégie de carrière et d'ambition hiérarchique, une reconnaissance interpersonnelle plutôt qu'institutionnelle et une acceptation des contraintes teintée parfois de résignation. Ces deux professeurs des écoles catholiques incarnent une figure traditionnelle d'éducateur dévoué, psychologiquement satisfaisante mais économiquement fragile.

7.2 – L'importance des trajectoires biographiques et du statut

Le tableau met en évidence l'influence déterminante de deux facteurs sur les parcours de professionnalisation : les trajectoires biographiques (modalité d'entrée, formation initiale, ancienneté) et le statut (religieux/laïc). Les professeurs des écoles catholiques religieux (RONAN, NYMPHA) présentent des spécificités liées à leur vocation religieuse première : entrée par obéissance plutôt que par choix, autonomie professionnelle limitée par les décisions de la Congrégation, dimension religieuse centrale structurant toutes les autres dimensions identitaires et articulation spécifique entre identité religieuse et identité enseignante. Les professeurs des écoles catholiques laïcs bénéficient d'une plus grande autonomie dans leur trajectoire professionnelle, peuvent développer des stratégies de carrière personnelles, et présentent des modalités d'engagement plus diversifiées : vocationnelle pour KOLBERT et FAROLE et professionnelle pour BARTHES.

7.3 - Le rôle déterminant de l'adhésion aux valeurs de l'Éducation Catholique

Une convergence majeure émerge du tableau : la centralité de la dimension cognitive (sentiment de congruence) dans la construction de l'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques. Tous ceux qui ont été interrogés manifestent une adhésion forte aux valeurs de l'Éducation Catholique, même si cette adhésion prend des formes différentes selon les profils. Cette centralité des valeurs explique pourquoi ils maintiennent un engagement durable malgré des conditions matérielles difficiles. Autrement dit, leur engagement ne repose pas uniquement sur des considérations instrumentales (salaire, statut et conditions de travail) mais sur une adhésion profonde à un Projet Éducatif qui transcende ces difficultés. La dimension axiologique constitue ainsi le pivot autour duquel s'articulent les autres dimensions de l'identité professionnelle et sur lequel se fonde la résilience face aux épreuves.

7.4 - Des perspectives de carrière différenciées

Le tableau révèle enfin une forte différenciation des perspectives de carrière entre les cinq professeurs des écoles catholiques. Certains comme KOLBERT et BARTHES ont progressé vers des positions d'encadrement (direction, Conseiller Pédagogique) et anticipent une évolution vers l'Enseignement Supérieur, témoignant d'une professionnalisation ascendante. D'autres comme RONAN exprime des ambitions professionnelles et un désir de progression, révélant une professionnalisation en devenir. Enfin, certains comme NYMPHA et FAROLE demeurent dans des positions d'enseignants de base sans projet d'évolution hiérarchique, illustrant une professionnalisation stabilisée autour de la pratique pédagogique quotidienne. Ces différences reflètent des projets professionnels, des aspirations personnelles et des possibilités institutionnelles variables selon les profils et les contextes.

Au total, si un noyau commun de professionnalité existe dans l'Éducation Catholique burkinabè, les parcours de professionnalisation demeurent fondamentalement singuliers, marqués par les trajectoires biographiques, les statuts, les formations initiales et les perspectives de carrière. Cette diversité n'affaiblit pas la cohésion du corps enseignant catholique mais témoigne au contraire de sa capacité à intégrer des profils variés autour d'un Projet Éducatif spécifique. L'analyse transversale confirme la pertinence du cadre théorique mobilisé (Wittorski, 2007, Gohier *et al.* 2001, Marcia, 1993, Cattonar, 2001) tout en présentant des enrichissements contextualisés, notamment l'ajout de la dimension religieuse au modèle de Gohier et al, 2001 et la reconnaissance de figures professionnelles spécifiques à l'Éducation Catholique.

Conclusion Partielle

L'analyse des cinq itinéraires de RONAN, KOLBERT, NYMPHA, BARTHES et FAROLE conduit à cinq enseignements qui éclairent les dynamiques générales de professionnalisation, de construction identitaire et d'engagement dans l'Éducation Catholique burkinabè.

Le premier enseignement concerne la pluralité des voies de professionnalisation effectivement empruntées. Les cinq itinéraires révèlent qu'il n'existe pas un parcours unique et linéaire, mais une diversité de trajectoires qui mobilisent les six voies de Wittorski (2007) à des intensités variables. KOLBERT, NYMPHA et BARTHES en mobilisent cinq sur six ; RONAN, plus jeune dans le métier, en mobilise quatre ; FAROLE en mobilise deux pleines (V1, V6) et une atténuée (V5). Cette diversité dégage trois constats analytiques. D'abord, V6 (intégration/assimilation) est la seule voie présente chez les cinq PEC, ce qui atteste de la position structurante des dispositifs institutionnels d'acquisition de savoirs (IFPEC, ENEP, qualifications progressives) dans le système éducatif catholique. Ensuite, V5 (traduction culturelle) est commune à tous, à des degrés variables, ce qui souligne le rôle décisif du compagnonnage et de l'accompagnement par les Conseillers Pédagogiques. Enfin, V2 (réflexion et action en situation inédite) n'est attestée que chez KOLBERT, dans la transformation de l'école de Bati : ce cas archétypal donne à V2 une valeur méthodologique exemplaire pour la suite de la thèse. Cette diversité ne s'oppose pas à l'existence d'un noyau commun de professionnalité, adhésion aux valeurs, rigueur méthodologique, engagement affectif aux élèves ; elle rappelle simplement que ce noyau commun se réalise par des chemins différents.

Le deuxième enseignement concerne l'articulation dynamique entre professionnalisation, identité professionnelle et engagement. Les trois processus s'influencent mutuellement : le développement de compétences professionnelles nourrit le sentiment de compétence, qui renforce l'engagement, lequel favorise à son tour l'investissement dans le développement professionnel. Cette circularité est vertueuse chez les cinq PEC analysés, mais à des intensités différentes : très consolidée chez KOLBERT, BARTHES et NYMPHA, en cours de stabilisation chez

RONAN, fragilisée chez FAROLE par la précarité matérielle persistante. Le cas de FAROLE rappelle que cette circularité vertueuse n'est pas définitivement acquise : elle peut être réactivée comme moratoire latent si les conditions économiques ou institutionnelles se durcissaient. La circularité vicieuse, où des difficultés non surmontées génèrent un désengagement effectif, n'est pas illustrée dans cet échantillon qualitatif. Cette absence n'est pas accidentelle : les cinq cas ont été choisis pour explorer la diversité interne du statut majoritaire dans le corpus quantitatif (l'identité accomplie au sens de Marcia, qui rassemble une partie assez importante des PEC enquêtés). La circularité vicieuse est analysée plus haut, à travers les cas d'identité diffuse et les départs vers la Fonction Publique abordés dans les Chapitres VII et VIII, et sera de nouveau abordée dans le chapitre XI.

Le troisième enseignement concerne la centralité de la dimension cognitive de l'identité professionnelle dans le contexte de l'Éducation Catholique. L'adhésion aux valeurs de l'Éducation Catholique, le sentiment de congruence au sens de Gohier *et al.* (2001), constitue le pivot central autour duquel se construisent les autres dimensions identitaires et sur lequel se fonde l'engagement. Cette centralité explique pourquoi les PEC peuvent maintenir un engagement durable malgré des conditions d'exercice difficiles et des salaires insatisfaisants. Leur engagement ne repose pas uniquement sur des considérations instrumentales mais sur une adhésion profonde au Projet Éducatif. Cette adhésion prend des formes différenciées selon les profils, vocation religieuse pour les religieux et certains laïcs, conviction éthique pour BARTHES et vocation sacrificielle pour FAROLE, mais elle constitue dans tous les cas le socle de la résilience face aux épreuves.

Le quatrième enseignement concerne l'articulation entre vocation religieuse ou spirituelle et identité professionnelle enseignante. Cette articulation traverse l'ensemble du corpus, indépendamment du statut canonique. Chez les religieux (RONAN, NYMPHA), elle prend la forme d'une articulation entre obéissance institutionnelle et appropriation progressive du métier. Chez les laïcs vocationnels (KOLBERT, FAROLE), elle prend la forme d'une transposition de la vocation dans le statut laïc à la KOLBERT « *transformé en prêtre, sans l'étole, ni la soutane* », FAROLE conçoit son enseignement comme une mission spirituelle. Chez BARTHES, l'articulation prend une forme distincte : la dimension religieuse n'est

pas explicitement mobilisée, et l'engagement repose principalement sur l'adhésion éthique au Projet Éducatif. Cette diversité montre que la dimension religieuse, dans le contexte de l'Éducation Catholique burkinabè, n'est pas l'apanage des religieux : elle est portée selon des modalités différenciées par les laïcs eux-mêmes, ce qui constitue un résultat empirique de cette recherche.

Le cinquième et dernier enseignement concerne le dialogue entre les résultats de la recherche et le cadre théorique mobilisé. L'analyse des cinq itinéraires corrobore la pertinence des modèles de Wittorski (2007), Gohier *et al.* (2001), Marcia (1993) et Cattonar (2001), tout en y apportant trois enrichissements adaptés au contexte burkinabè. Le premier enrichissement est l'ajout de la dimension religieuse au cadre croisé Wittorski (2007) / Gohier *et al.* (2001), justifié empiriquement par l'irréductibilité de cette dynamique dans un corpus où la vocation, l'obéissance institutionnelle et le ressourcement spirituel structurent le rapport au métier. Le deuxième enrichissement concerne le modèle de Marcia (1993) : la recherche montre non seulement la pluralité des voies d'accès à l'identité accomplie (par exploration initiale comme chez KOLBERT et BARTHES, par appropriation progressive d'une affectation initialement subie comme chez RONAN et NYMPHA), mais aussi la pluralité des configurations internes au statut d'identité accomplie lui-même (consolidée chez certains, fragilisée chez d'autres comme FAROLE, avec dimension moratoire sous-jacente). Cette différenciation interne pluralise le contenu d'un statut que Marcia traitait comme un état homogène. Le troisième enrichissement concerne la typologie de Cattonar (2001), à laquelle l'analyse propose d'ajouter la figure de l'*éducateur-missionnaire intégral* incarnée par KOLBERT, qui articule pédagogie scolaire, gestion administrative, leadership communautaire et fonction quasi-pastorale. Ces trois enrichissements témoignent de la capacité des modèles européens élaborés en contexte laïc à être adaptés à un contexte africain et confessionnel, et constituent une contribution théorique intéressante.

Conclusion de la quatrième partie

La quatrième partie de ce travail a soumis les données recueillies sur le terrain à l'analyse, permettant d'esquisser des réponses à la problématique centrale de la recherche : quelles sont les dynamiques de la professionnalisation des professeurs des écoles catholiques dans le processus de refondation de l'Éducation Catholique du Burkina Faso, et comment cette professionnalisation contribue-t-elle à la construction de leur identité professionnelle et à leur engagement ?

Le Chapitre VII a établi que les professeurs des écoles catholiques empruntent effectivement les différentes voies de professionnalisation identifiées par Wittorski (2007), depuis l'improvisation dans l'action jusqu'à l'autoformation, en passant par la réflexion sur et pour l'action. La prééminence de la dimension vocationnelle (43 %) et de l'attraction du Projet Éducatif (37 %) atteste que la professionnalisation est ici inséparable d'une dynamique de vie et de foi qui la précède et la nourrit. Le phénomène des « déserteurs » (46,79 % de départs entre 2005 et 2015) révèle cependant les fragilités structurelles d'un système où le *management* des Directions Diocésaines (42 %) et les faibles salaires (38 %) constituent des facteurs de rupture d'engagement.

Le Chapitre VIII a montré que la professionnalisation génère une identité professionnelle dynamique et plurielle, explorée à travers cinq dynamiques constitutives. Les indicateurs recueillis, 98,7 % de relations positives avec les élèves, 96 % de solidarité entre collègues, 85 % de reconnaissance hiérarchique, révèlent un corps enseignant qui, malgré les tensions vécues, se reconnaît dans un noyau identitaire partagé articulé autour de l'adhésion au Projet Éducatif, de la dimension vocationnelle et de la formation commune à l'IFPEC. L'application du modèle de Marcia (1993) a permis d'identifier quatre statuts identitaires différenciés, chacun générant ses propres dynamiques d'engagement.

Le Chapitre IX, enfin, a montré à travers cinq itinéraires singuliers, RONAN, KOLBERT, NYMPHA, BARTHES et FAROLE, que ces processus s'actualisent dans des trajectoires concrètes irréductibles à un modèle unique. La diversité de ces profils confirme que la triade professionnalisation–identité professionnelle–

engagement fonctionne comme un système dynamique à réciprocité non linéaire, dont les cercles peuvent être vertueux ou fragilisants selon les contextes institutionnels et personnels.

Comment interpréter et discuter ces trois chapitres d'analyse et en sortir des perspectives pour la recherche et pour l'Éducation Catholique ? C'est la réponse à cette question qui traverse l'ensemble de la cinquième partie de ce travail.

CINQUIÈME PARTIE

INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Introduction à la cinquième partie

La cinquième et dernière partie de cette recherche interprète, discute et tire les conséquences de l'analyse réalisée dans les Chapitres VII, VIII et IX pour l'Éducation Catholique burkinabè ; dans ce sens, elle constitue la dimension prospective et transformatrice de la recherche.

Le Chapitre X sera consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats. Il examinera les concordances entre les *curricula* de la formation initiale et la professionnalisation effective sur le terrain ; proposera une modélisation intégrative de la dynamique professionnalisation–identité professionnelle–engagement, le Modèle PIE, qui constitue l'apport théorique principal de la recherche en le comparant aux modèles de Gohier *et al.* (2001) et de Cattonar (2001). La contribution des quatorze (14) entretiens avec les autorités institutionnelles enrichira cette interprétation.

Le Chapitre XI traduira les résultats de la recherche en recommandation à l'attention de l'Éducation Catholique du Burkina Faso. Ensemble, le Chapitre X et le Chapitre XI font de cette cinquième partie le lieu où la recherche accomplit sa vocation première : rendre aux acteurs qu'elle a étudiés des outils conceptuels et des pistes opérationnelles fondés sur leurs propres données, au service de la refondation de l'Éducation Catholique.

CHAPITRE X : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Introduction

Le Chapitre X de l'interprétation et de la discussion des résultats de la recherche porte la proposition d'une modélisation intégrative de la dynamique professionnalisation–identité professionnelle–engagement (PIE) et procède à la corroboration ou à la non-corroboration des hypothèses de la recherche. Il est le lieu où toutes les analyses réalisées dans les chapitres précédents sont ramenées à leur trame commune : la compréhension de ce qui fait qu'un homme ou une femme entre dans l'Éducation Catholique du Burkina Faso, y demeure, s'y développe comme professionnel et y trouve du sens.

Ce Chapitre est organisé en quatre grandes parties. La Section I examine les concordances et les décalages entre le curriculum de la formation initiale et la professionnalisation sur le terrain. La Section II propose le Modèle intégratif de la Professionnalisation, de l'Identité professionnelle et de l'Engagement (Modèle PIE), qui constitue la contribution théorique originale de cette recherche. La Section III met en comparaison constructive les deux principaux modèles théoriques mobilisés, La Section IV aborde les figures-types et les trajectoires identitaires. La Section V revient sur les crises identitaires et les stratégies de résolution avec l'éclairage des autorités et la Section VI interprète les tensions systémiques et les défis institutionnels autour de la professionnalisation, de l'identité professionnelle et de l'engagement des PEC. Enfin, la Section VII procède à la corroboration ou à la non-corroboration des trois hypothèses de la recherche.

Remarques méthodologiques sur l'interprétation

L'interprétation des résultats s'inscrit dans une démarche herméneutique articulant trois niveaux de lecture complémentaires. Le premier niveau, descriptif, s'appuie sur les données quantitatives du questionnaire (n=73) pour établir les tendances dominantes et les distributions statistiques. Le deuxième niveau, compréhensif, mobilise les données qualitatives des entretiens semi-directifs (n=49) pour accéder au sens que les PEC confèrent à leur expérience professionnelle, à leur identité et à leur engagement. Le troisième niveau, critique et confronte les données des PEC à celles des autorités pour identifier les convergences et les divergences issues des corpus.

Cette triangulation des données permet de dépasser les limites inhérentes à chaque type de données : les données quantitatives offrent une vue d'ensemble mais ne permettent pas de saisir les processus subjectifs ; les données qualitatives accèdent au vécu individuel mais risquent la surinterprétation ; les données des autorités apportent une perspective institutionnelle mais sont marquées par la position hiérarchique de leurs auteurs. En croisant systématiquement ces trois sources, l'interprétation vise à produire une compréhension qui soit à la fois fondée et contextualisée.

Il convient également de signaler les limites de l'interprétation. La surreprésentation des zones urbaines dans le corpus entretiens (77,6 % contre 6,1 % en zone rurale) implique que les processus identitaires des PEC ruraux sont moins bien documentés. L'absence de PEC de moins de 5 ans d'ancienneté dans le corpus entretiens signifie que les phases initiales de la construction identitaire, les premières années d'exercice, la socialisation professionnelle précoce, le choc de la réalité, sont reconstituées rétrospectivement par les PEC plus expérimentés plutôt qu'observées en temps réel. Enfin, la collecte des données entre 2018 et 2021, période marquée par la crise sécuritaire et la pandémie de COVID-19, a pu influencer les discours des PEC et des autorités dans un sens plus pessimiste ou plus défensif que ne l'aurait fait une collecte en période de stabilité. Ces limites sont assumées et prises en compte dans l'interprétation qui suit.

La période de collecte des données (2018-2021) mérite une attention particulière car elle correspond à un moment de transformation profonde de l'Éducation Catholique burkinabè. L'année 2018 marque à la fois l'aboutissement de la normalisation salariale (alignement des salaires des PEC sur ceux du secteur Public) et le point culminant de la crise des grèves qui a secoué l'Institution. Les entretiens avec les PEC, conduits entre 2018 et 2021, captent donc un corps enseignant en pleine reconfiguration identitaire : les anciens griefs salariaux sont en voie de résolution, mais les blessures psychologiques et institutionnelles de la crise demeurent vives. Les entretiens avec les autorités, conduits entre 2018 et 2023, permettent de saisir cette même transformation depuis la perspective de la gouvernance institutionnelle. L'entretien tardif de SYMPHORIEN (2023) offre un recul précieux qui permet de mesurer les évolutions intervenues depuis le début de la collecte.

Le choix de recourir à des entretiens semi-directifs pour le volet qualitatif de la recherche repose sur une conviction épistémologique : la construction de l'identité professionnelle est un processus subjectif qui ne peut être saisi pleinement que par l'accès au discours que les sujets tiennent sur leur propre expérience. Le guide d'entretien, structuré autour des thématiques de la professionnalisation, de l'identité et de l'engagement, a été conçu pour permettre l'émergence des cinq dynamiques identitaires (cognitive, affective, culturelle, opératoire, religieuse) sans les suggérer directement aux enquêtés. La richesse des données recueillies, 63 occurrences spontanées du lien travail-foi sans question explicite sur ce thème, confirme la pertinence de cette approche méthodologique. Tous ces éléments indiquent la traçabilité et la réfutabilité, deux conditions essentielles de la rigueur scientifique en recherche mixte (Creswell et Plano Clark, 2011).

I. Concordances entre *curricula* et professionnalisation sur le terrain

La question de la concordance entre la formation initiale et l'exercice effectif du métier est l'une des interrogations évaluatives les plus fondamentales en sciences de l'éducation. Elle touche directement à la légitimité des dispositifs de formation et à leur capacité à préparer des professionnels capables d'agir avec compétence et sens sur le terrain. Dans le contexte de l'Éducation Catholique du Burkina Faso, cette question prend une acuité particulière pour trois raisons : premièrement, la coexistence de deux filières de formation aux durées et aux finalités différentes (l'IFPEC sur deux ans et les ENEP publiques ou privées sur un an, Chap. VII (II.2.5.1) ; deuxièmement, la présence d'un curriculum spécifiquement catholique à l'IFPEC, qui n'a pas d'équivalent dans les filières publiques ; troisièmement, la diversité des contextes d'exercice (urbain, semi-urbain, rural) et des profils d'élèves qui mettent à l'épreuve les acquis de la formation.

L'analyse de cette concordance s'effectue à deux niveaux complémentaires. D'une part, un niveau évaluatif subjectif : la perception que les PEC eux-mêmes ont de l'adéquation entre leur formation reçue et les exigences de leur métier, mesurée par les données de satisfaction et de sentiment de compétence. D'autre part, un niveau analytique objectif : la confrontation entre les modules curriculaires de l'IFPEC et les voies de professionnalisation effectivement empruntées sur le terrain, telles qu'elles ont été documentées au Chapitre VII. Cette double approche permet d'aller au-delà de la seule satisfaction déclarée pour identifier les zones de force, les zones de fragilité et les aspects du terrain professionnel qui dépassent ce que la formation initiale peut préparer.

1.1 — Le curriculum de l'IFPEC : une architecture pédagogique et pastorale intégrée

L'analyse des données de la recherche a révélé dans les chapitres précédents que parmi les cent-vingt-deux (122) PEC enquêtés, 72,1 % (n=88) ont bénéficié de la formation initiale à l'IFPEC (Chap. VII, 2.2.1), tandis que 22,9 % ont été formés

dans des ENEP publiques ou privées et 4,9 % se sont auto-formés. La formation à l'IFPEC dure deux années académiques, soit le double de la durée prévue dans les ENEP, et obéit à un curriculum structuré autour de huit modules interdépendants que le Chapitre VII (II.2.2.1) documente précisément.

Ces huit modules constituent une architecture curriculaire originale qui intègre explicitement une dimension spirituelle et humaine transversale. Cette dimension ne se réduit pas à des cours de catéchèse ou de théologie ; elle s'incarne dans la manière dont les modules pédagogiques eux-mêmes sont enseignés dans une perspective de développement intégral de l'être humain, ce que la tradition catholique appelle l'éducation humaniste intégrale, telle qu'elle est formulée dans le Projet Éducatif National de l'Éducation Catholique du Burkina Faso (Conférence Épiscopale du Burkina Faso-Niger, 1996).

Le regard des autorités confirme et enrichit cette évaluation curriculaire. ALBERIC décrit l'environnement de l'IFPEC en ces termes :

> *« Allez-y voir le centre de formation à Saaba pour voir comment ils vivent là-bas. Vous ne verrez pratiquement pas de différence entre le centre de formation et un grand séminaire ou un noviciat. Dans le contenu et dans le vécu là-bas, c'est pratiquement identique (…). A la fin de l'année, quand tu entends la chorale des élèves-maîtres chanter à la messe, cela n'a rien à envier à une chorale d'un grand séminaire. »*
>
> (2018_17_E9_AUT_ALBERIC)

Ce témoignage d'ALBERIC est analytiquement précieux car il confirme que la formation à l'IFPEC atteint bien ses objectifs formatifs de base, à savoir forger une identité catholique robuste, mais il introduit aussi, nous le verrons plus loin, un paradoxe : cette robustesse identitaire forgée en formation semble ne pas résister au contact du terrain. La question que pose ALBERIC : *« pourquoi des personnes très bien formées deviennent-elles des fossoyeurs de l'Institution, une fois sur le terrain ? »,* est l'une des plus aiguës que le corpus des autorités soulève.

1.2 — L'évaluation de la concordance par les PEC : des données massives de satisfaction

La concordance entre la formation initiale et l'exercice du métier est d'abord mesurée par la perception subjective que les PEC en ont. Les données collectées dans le questionnaire et les entretiens font apparaître un tableau de satisfaction remarquablement homogène, qui appelle cependant plusieurs niveaux de lecture et quelques nuances importantes.

Le premier indicateur est le taux de satisfaction à l'égard de la formation initiale. Les données du Chapitre VII (II.2.5.1) révèlent que 97,2 % des PEC se déclarent « satisfaits » ou « très satisfaits » de leur formation initiale, estimant avoir été *« très bien préparés »* au métier d'enseignant catholique. Ce chiffre est remarquable à plusieurs titres. D'abord, par son universalité : il est quasi-consensuel, ne laissant qu'une infime minorité (2,8 %) exprimer une insatisfaction. Ensuite, par sa spécificité : 45,2 % des formés IFPEC se jugent *« très bien »* préparés et 17,8 % *« plutôt bien »* préparés, ce qui représente 63 % d'une évaluation explicitement positive de la préparation spécifique au métier d'enseignant catholique, et pas simplement au métier d'enseignant en général. BAPTISTE exprime ce sentiment de manière éloquente :

> *« Pour moi, la formation était parfaite. L'être humain a été pris en compte et l'aspect pédagogique était quand même de rigueur, ce qui nous a permis d'être au top pour le travail. On avait assez d'atouts, de bagages qui nous permettaient d'exercer facilement notre métier. La preuve est que chaque fois que nous partions aux rencontres de formation avec les enseignants du Public, nous étions les principaux acteurs ; c'était une fierté pour nous ! »* (2021_51_E17_BAPTISTE, Chap. VII, 2.5.1)

Ce témoignage révèle une dimension importante de la concordance perçue : pour BAPTISTE, la formation à l'IFPEC ne lui a pas seulement fourni des outils pédagogiques ; elle lui a conféré une supériorité perçue dans les espaces de formation partagée avec les enseignants du Public. Cette fierté professionnelle constitue un indicateur indirect de la robustesse identitaire que la formation à l'IFPEC produit, au

sens où elle forge chez les PEC une image de soi professionnellement valorisée et différenciée.

Le second indicateur est le sentiment de compétence dans l'exercice quotidien du métier. Les données du Chapitre VIII (II.2.1) montrent que 87,7 % des PEC se déclarent « compétents » ou « très compétents » dans l'exercice de leur métier. Ce chiffre global masque cependant un différentiel significatif selon la filière de formation : les formés à l'IFPEC expriment un sentiment de compétence de 91,2 %, tandis que leurs collègues formés dans les ENEP ou en autoformation ne l'expriment qu'à 76,8 % (Chap. VII, 2.5.1). Ce différentiel de 14,4 points entre les deux groupes est statistiquement et analytiquement significatif : il indique que la qualité et la durée spécifique de la formation à l'IFPEC (deux ans contre un an en ENEP) produisent un surplus de compétence perçue qui a des effets directs sur la confiance en soi professionnelle.

Le troisième indicateur est le sentiment de congruence entre les valeurs personnelles et les finalités de l'Éducation Catholique. Les données du Chapitre VIII (II) révèlent que 94,3 % des PEC expriment un fort sentiment de congruence entre les valeurs qui leur sont propres et les finalités éducatives de l'EC. Ce chiffre, qui s'applique à l'ensemble du corpus (N=122), transcende les différences de filière de formation pour révéler une adhésion partagée à l'identité catholique de l'Institution. Cette congruence est la résultante d'un double processus : d'une part, la sélection à l'entrée (les candidats à l'IFPEC sont déjà des jeunes ancrés dans la pratique catholique, 71 % étant engagés en CCB avant la formation, Chap. VIII, 5.1) ; d'autre part, la socialisation au cours de la formation initiale qui consolide cette congruence.

1.3 — Zones de concordance forte, partielle et décalages résiduels

L'analyse croisée des modules du curriculum de l'IFPEC et des pratiques de professionnalisation documentées au Chapitre VII révèle trois zones distinctes : des zones de concordance forte, où la formation prépare pleinement aux exigences du terrain ; des zones de concordance partielle, où la formation prépare une base mais où le terrain exige des ressources complémentaires ; et des zones de décalage

résiduel, où le terrain révèle des besoins que la formation initiale ne couvre pas ou ne couvre que partiellement.

1.3.1 — Les zones de concordance forte

La première zone de concordance forte concerne la prévalence significative des pratiques d'improvisation, d'adaptation et d'ajustement dans les activités professionnelles quotidiennes des professeurs des écoles catholiques (Chap. VII. 2.1.1.1 ; 2.1.1.2) qui mettent en avant les voies V1 (Logique de l'action) et V2 (logique de la réflexion et de l'action). Sur l'ensemble du corpus, 66 professeurs des écoles catholiques, soit 54 % de l'échantillon, déclarent explicitement développer de telles pratiques. Pour cette recherche, ce pourcentage constitue un indicateur majeur de la constitution et du déploiement de compétences professionnelles dans l'exercice du métier, et cela mérite d'être contextualisé à la lumière des travaux des auteurs principaux mobilisés dans cette recherche. Les improvisations constituent des « compétences incorporées » qui témoignent d'une appropriation des savoirs théoriques acquis en formation initiale et qui sont développés dans ces voies de professionnalisation (Wittorski, 2007). Une série d'exemples retenus dans l'analyse (Chap.VII) peuvent être rappelés pour argumenter notre interprétation des dynamiques qui entrent en jeu dans la consolidation du lien entre ce déploiement de « compétences incorporées » et le déclenchement d'un processus de professionnalisation des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso :

– BLANDINE (2021_49_E15) qui improvise un jeu dramatique autour de l'hygiène physique, s'appuie sur sa connaissance du module de formation sur le développement psychomoteur, intellectuel et affectif de l'enfant « ECU-01 » (Piaget et Inhelder, 1984). Elle place ses élèves non seulement au centre du processus d'apprentissage, mais active aussi leur représentation pour qu'ils puissent développer leur réflexion conformément aux principes enseignés par Macaire (1993) et par l'IPAM (1984).

– Le cas rapporté par l'enseignant PHILEMON (2021_52_E18) concernant le vol d'argent commis par un élève, illustre l'application concrète de « l'approche

narrative des conflits moraux » (Tappan et Brown, 1989, 1996) présentée dans le module de pédagogie générale « ECU-01 » (philosophie de l'éducation, discipline scolaire) et « ECU-02 » (méthode d'éducation). Il ne se contente pas d'une sanction disciplinaire immédiate, mais il construit un processus éducatif qui vise la transformation morale de l'élève. Cette pratique rejoint les références à Reboul (1992) sur les valeurs de l'éducation par l'accompagnement de l'élève dans la compréhension des enjeux éthiques de ses actes. Elle s'inscrit également dans la gestion des rapports avec le milieu et la collaboration école-famille.

– L'utilisation des contes par plusieurs enseignants pour *« apprendre des leçons de vie aux élèves »* (2021_35_E2_ CALLOGIA) ou *« pour détendre et mobiliser les élèves »* (2021_39_E5_PAMPHILE) révèle une pratique professionnelle enracinée dans le contexte culturel burkinabè tout en s'appuyant sur des savoirs didactiques acquis en formation initiale. Les références à Osterrieth (1997) et Deldime et Vermeulen (1997) permettent de comprendre l'importance de partir de l'univers culturel familier de l'enfant pour faciliter les apprentissages. Le conte sur les deux prétendants *« l'un riche mais violent, l'autre pauvre mais respectueux »* (2021_62_E29-XAVIER), constitue une application directe de l'éducation aux valeurs citoyennes et sociétales. La formation initiale à l'IFPEC sensibilise les futurs professeurs des écoles catholiques à l'importance du patrimoine culturel oral burkinabè et africain, et à sa mobilisation comme ressource pédagogique.

– La pratique professionnelle d'ajustement des contenus et des méthodes en fonction du profil et de l'avancement des apprenants (2021_45_E11_VIVIEN), en lien avec les changements fréquents de programmes officiels (2021_56_E22_SANDRA ; 2021_60_E27_NYMPHA) et en lien avec l'observation et la manipulation concrètes dans l'environnement scolaire (2021_35_E2_ CALLOGIA) mobilisent ce que Tardif et Lessard (1999) décrivent dans la métaphore musicale pour symboliser la dimension créative de l'adaptation professionnelle : il ne s'agit pas d'appliquer mécaniquement des prescriptions, mais de les interpréter et de les adapter au contexte spécifique de chaque classe. Cette démarche itérative d'adaptation rejoint directement les principes de la recherche-action présentés par Goyette *et al.* (1984) ; Hugo et Seibel (1987), dans le module (ECU-03), les savoirs sur les stades de

développement de l'enfant (Piaget, 1966, 1969, 1984) étudiés dans le module de psychopédagogie et l'ancrage des apprenants dans leur milieu de vie (IPAM, 1984).

Au total, les pratiques professionnelles des professeurs des écoles catholiques concernant les improvisations, les ajustements et les adaptations liés aux différentes situations rencontrées dans l'exercice du métier constituent des déclencheurs de professionnalité qui ont quelque chose à voir avec la formation initiale et l'évolution de la carrière sur le terrain selon la synthèse suivante :

– Improvisations dans les activités civiques et morales : mobilisation des savoirs psychopédagogiques ;

– Improvisation dans la gestion des conflits moraux : application de l'approche narrative ;

– Improvisation par les contes et légendes : mobilisation du patrimoine culturel et des savoirs didactiques ;

– Adaptation face aux changements de programmes : flexibilité méthodologique et pédagogique ;

– Ajustements aux profils des apprenants : mobilisation de la psychologie de l'apprentissage ;

– Ajustements par le recours aux expériences concrètes : application des méthodes actives ;

– Ajustements face aux difficultés d'apprentissage : recours aux savoirs didactiques ;

– Adaptations pour favoriser les apprentissages : application de la psychologie sociale par la mise en place de groupes de travail ;

– Adaptations au collectif de travail : dynamiques de la culture professionnelle.

La répartition de cette capacité d'adaptation selon le genre et la Province révèle que 62 % des femmes et 38 % des hommes pratiquent ces ajustements (Chap. VII, 2.1.2), avec une tendance au maintien de cet écart dans les trois Provinces ecclésiastiques. Ce résultat laisse entrevoir que la socialisation professionnelle féminine, souvent plus attentive aux dynamiques relationnelles en classe, produit une plus grande flexibilité pédagogique en constituant un atout pour l'adaptation curriculaire sur le terrain.

Il convient de noter que ce pourcentage de 54 % ne signifie pas que les 46 % restants ne développent aucune pratique adaptative. L'enquête par le questionnaire et les entretiens semi-directifs ne font qu'effleurer les pratiques professionnelles que les professeurs des écoles catholiques sont capables d'expliciter et de verbaliser. Comme le précise Wittorski (2007) dans l'analyse des voies de professionnalisation, certaines compétences demeurent « incorporées » ou « mentalisées » sans faire nécessairement l'objet d'une formalisation discursive. Ainsi, les 54 % représentent vraisemblablement un seuil minimal, correspondant aux enseignants qui développent une réflexivité suffisante pour identifier et nommer leur pratique adaptative. Cette proportion s'avère d'autant plus significative qu'elle s'inscrit dans un contexte professionnel marqué par de multiples contraintes liées à l'ensemble des défis auxquels le système éducatif et la société burkinabè font face (terrorisme, pesanteurs socio-économiques et socio-culturelles évoquées au chapitre I. 3). Face à ces défis structurels, le développement de pratiques d'improvisation, d'adaptation et d'ajustement apparaît non pas comme une option, mais comme une nécessité professionnelle.

La deuxième zone de concordance forte concerne le recours aux savoirs théoriques de formation initiale (V2 de Wittorski, 2007). Les données du Chapitre VII (2.2.1) révèlent que 93,45 % des PEC déclarent avoir reçu leur formation initiale dans un établissement spécialisé (IFPEC, ENEP publique ou privée). Ces savoirs théoriques issus de la trilogie savoirs/savoir-faire/savoir-être constituent la matière première des compétences intellectualisées (Wittorski, 2007) : des savoir-faire capitalisés qui font l'objet d'un accompagnement réflexif et d'une prise de conscience progressive. Le curriculum IFPEC, à travers ses modules 1 (prérequis), 2 (objectifs) et 6 (ressources bibliographiques), fournit précisément ce socle de savoirs théoriques que les professeurs des écoles catholiques mobilisent ensuite sur le terrain.

La troisième zone de concordance forte concerne la formalisation des pratiques collectives (V3 de Wittorski), incarnée dans l'outil de la « quinzaine critique ». Le Chapitre VII (2.3.1) développe largement cet outil pédagogique, mis en place à l'origine par un instituteur burkinabè du nom de Justin Palenfo, qui a progressivement été adopté par l'ensemble du système éducatif primaire, catholique et public. Dans les équipes pédagogiques catholiques, la quinzaine critique, organisée

généralement lors des demi-matinées du mercredi, constitue l'espace institutionnalisé de la réflexion collective sur l'action. Le module 7 du curriculum IFPEC (méthodes d'évaluation) fournit les compétences évaluatives qui rendent cette réflexion collective possible et productive.

> *« L'équipe enseignante, chaque semaine, doit se concerter ! Actuellement cela se fait souvent sur la demi-matinée des mercredis. Donc, on essaye de voir ce qui va bien, ce qui ne va pas, surtout ce qui ne va pas ! Quand il y a un petit problème, on essaye de se donner des solutions. »*
>
> (2018_30_E19_NORA, Chap. VII, 2.3.1)

Comme outil de professionnalisation collective le plus identifié dans le corpus, la « quinzaine critique » constitue un vecteur puissant de construction de l'identité collective, au sens du noyau central de l'identité professionnelle partagée, défini par Cattonar (2001). En effet, c'est dans ces séances que se forgent les représentations partagées du métier, que se transmettent les normes professionnelles et que se construit la mémoire collective du groupe.

1.3.2 - Les zones de concordance partielle

La première zone de concordance partielle concerne la traduction culturelle par rapport à l'action (V5 de Wittorski), c'est-à-dire les dispositifs de tutorat et d'accompagnement qui permettent aux professeurs des écoles catholiques d'intégrer les codes culturels et institutionnels spécifiques à l'EC. Si l'IFPEC prépare explicitement à cette dimension *via* le module 8 (formation spirituelle et humaine) et le module 5 (contenu pastoral), les données du Chapitre VII (2.5.1) montrent que cette préparation n'est pas suffisante à elle seule : tous les PEC, y compris les formés à l'IFPEC, ont besoin, en début de carrière, d'être tutorés par un collègue plus ancien.

Le recours aux aînés comme mentors et tuteurs, documenté par les témoignages de SANDRA (2021_56_E22), REGINA (2021_53_E19) et BLANDINE (2021_49_E15), révèle que la formation initiale à l'IFPEC prépare bien à la dimension pédagogique du métier, mais que l'intégration à la culture professionnelle

spécifique de chaque équipe requiert un apprentissage contextuel que seul le terrain peut fournir. SANDRA décrit ce processus avec une formule imagée et précise :

> *« Au début de ma carrière, dans la préparation de la classe, vraiment je ne savais pas à quoi m'en tenir, qu'est-ce qu'il fallait faire ? Donc, il fallait à chaque moment attraper des collègues aînés pour leur demander ce qu'il fallait faire pour être dans le bain, comme on dit ! »* (2021_56_E22_SANDRA, Chap. VII, 2.5.2)

Cette concordance partielle est corroborée par les données sur l'évaluation de la formation initiale. Bien que 97,2 % des PEC s'en déclarent satisfaits (Chap. VII, 2.5.1), les entretiens révèlent que cette satisfaction globale coexiste avec des difficultés initiales réelles en début de carrière. La formation initiale est donc bien reconnue comme solide, mais le début de carrière est universellement perçu comme une phase d'adaptation supplémentaire, non entièrement couverte par la formation.

La deuxième zone de concordance partielle concerne la formation continue dans la logique de l'intégration/assimilation (V6 de Wittorski). PHOIBIA (2021_41_E7) illustre cette zone : n'ayant jamais tenu une classe de CM2, elle a dû, lorsqu'elle y a été affectée, construire ses compétences dans l'action même d'enseigner, avec l'appui des encadreurs de la DDEC. Son témoignage révèle la limite de toute formation initiale, quelle que soit sa qualité : elle ne peut pas tout préparer, et la compétence dans des classes ou des situations spécifiques se construit nécessairement en situation.

1.3.3 — Les zones de décalage résiduel

La principale zone de décalage résiduel identifiée concerne la non-pérennisation du Projet Éducatif comme référence vivante dans la pratique quotidienne des professeurs des écoles catholiques. Le Chapitre VIII (I.5) est explicite : pour les 72,13 % de PEC formés à l'IFPEC, la référence au Projet Éducatif se fait principalement en lien avec la formation initiale ou, à la rigueur, en souvenir des séances organisées dans le cadre de l'appel à candidature. Pour les 27,8 % (ENEP et autoformés), la méconnaissance du Projet Éducatif est quasi-totale. Ce décalage entre

l'intention curriculaire, faire du Projet Éducatif le référentiel permanent de l'action éducative, et la réalité du terrain constitue une vulnérabilité institutionnelle.

Un second décalage résiduel concerne la gestion des changements de programmes scolaires nationaux évoquée plus haut dans les pratiques d'ajustement. Le Burkina Faso connaît des réformes curriculaires fréquentes dans son système d'enseignement primaire. NYMPHA pointe cette difficulté directement :

> *« On tâtonnait avec la méthode traditionnelle au début, et comme au Burkina Faso, presque tous les ans, il faut changer de méthode, donc, on est obligé chaque fois d'adapter la manière d'enseigner. »* (2021_60_E27_NYMPHA, Chap. VII, 2.4.1)

Ces changements de méthodes, non anticipés par la formation initiale car par définition imprévisibles, contraignent les professeurs des écoles catholiques à recourir à la Voie 4 de Wittorski (2007) (réflexion pour l'action) et à la Voie 6 (intégration de nouveaux savoirs officiels). Les encadreurs pédagogiques (Conseillers Pédagogiques, Instituteurs Principaux) jouent alors un rôle crucial de médiation entre les nouvelles injonctions curriculaires nationales et les pratiques dans les classes, à travers des formations continues (Chap. VII, 2.4.1).

Un troisième décalage, plus subtil, concerne l'écart entre l'enseignement en formation et l'enseignement en classes multigrades en zone rurale. La formation à l'IFPEC prépare principalement à l'enseignement dans des classes de mêmes niveaux en zone urbaine ou semi-urbaine. Or, 24,7 % des professeurs des écoles catholiques répondant au questionnaire (n=73) exercent en zone rurale (Chap. VI), où les classes multigrades sont fréquentes. Ce décalage structurel entre le cadre de référence de la formation et les conditions réelles d'une partie significative du terrain professionnel n'est pas compensé par des modules spécifiques au sein du curriculum IFPEC.

1.4 — Ce que le terrain enseigne que la formation initiale ne peut entièrement anticiper

L'analyse des concordances et des décalages révèle une réalité fondamentale que les théories de la formation professionnelle ont depuis longtemps identifiée : aucune formation initiale, aussi solide et bien conçue soit-elle, ne peut entièrement préparer à toutes les dimensions de l'exercice effectif du métier. Wittorski (2007) lui-même reconnaît cette limite en proposant six voies de professionnalisation, dont certaines (V1, V3 et V4) ne peuvent être empruntées que dans et par l'action professionnelle effective.

Sur le terrain des écoles catholiques burkinabè, les données révèlent trois catégories de compétences que le terrain enseigne de façon irremplaçable, au-delà de la formation initiale.

– Première catégorie : la gestion de la complexité relationnelle. Les incidents avec les parents d'élèves, relevés par 25 % des professeurs des écoles catholiques interviewés comme des moments de friction (Chap. VIII, 1.4.2), les tensions dans les équipes pédagogiques, et les difficultés dans le rapport à la hiérarchie diocésaine constituent autant de situations pour lesquelles la formation initiale ne peut que donner des principes généraux, mais dont la gestion concrète s'acquiert dans et par l'expérience. BAPTISTE (2021_51_E17) exprime cette limitation avec clarté quand il décrit la nécessité d'une *« franche collaboration »* avec la Direction Diocésaine, qui se construit dans le temps et non dans un cours de formation.

– Deuxième catégorie : la construction du sens dans l'adversité. Les crises professionnelles, générées par la gestion des salaires, le *management*, les perspectives de carrière et la crise sécuritaire, sont autant d'épreuves que la formation initiale ne peut pas simuler. Les stratégies de résolution que les professeurs des écoles catholiques développent face à ces crises (Chap. VIII (VIII), collaboration entre pairs, réconfort dans le regard sur les élèves, lien travail–foi, sont des compétences de résilience que seul le terrain forge. MENELAS l'exprime par une formule que le Chapitre VIII (8.8) retient comme emblématique : *« toujours repartir d'un bon pied »* (2021_46_E12_MENELAS).

– Troisième catégorie : l'intégration dans la culture professionnelle locale. Chaque école catholique a une culture professionnelle spécifique, une manière de travailler en équipe, d'organiser les sorties pédagogiques et de gérer les relations avec la paroisse et la CEB, qui ne peut pas être enseignée en formation initiale parce qu'elle dépend du contexte local. L'autoformation par l'observation des aînés (PEDRO, Chap. VII, 2.6.2) et le mentorat informel par la Directrice (SANDRA, Chap. VII, 2.5.2) constituent les mécanismes d'apprentissage de cette culture locale, qui complètent indispensablement la formation initiale. Le tableau suivant offre une vision récapitulative de l'architecture des *curricula* et des dimensions de la professionnalité des PEC sur le terrain :

Tableau 12 : Architecture curriculaire de l'IFPEC et dimensions de professionnalité

N°	Module du curriculum IFPEC	Dimension de professionnalité ciblée	Voie de prof. correspondante (Wittorski, 2007)
1	Les prérequis (connaissances disciplinaires)	Savoirs académiques de référence (savoir)	V2 (réflexion et action)
2	Les objectifs généraux et spécifiques	Planification pédagogique et intentionnalité éducative (savoir-faire)	V2 et V4 (réflexion+action et réflexion pour l'action)
3	Les stratégies pédagogiques et méthodes d'enseignement	Didactique et différenciation pédagogique (savoir-faire)	V1 et V3 (action en situation et réflexion sur l'action)
4	Le matériel pédagogique	Ingénierie de classe et compétences logistiques (savoir-faire)	V1 (action improvisée et ajustements)
5	Le contenu disciplinaire et pastoral	Articulation savoirs académiques et valeurs catholiques (savoir-être)	V5 (traduction culturelle par rapport à l'action)
6	Les ressources bibliographiques	Culture professionnelle et compétences réflexives (savoir et savoir-faire)	V6 (intégration/assimilation)
7	Les méthodes d'évaluation	Régulation des apprentissages et savoir-faire évaluatifs	V3 (réflexion sur l'action)

8	Formation spirituelle et humaine (dimension transversale)	Identité vocationnelle et développement de la personne (savoir-être)	V5 (traduction culturelle) et identité transmise (Cattonar)

Source : élaboré par l'auteur à partir des données quantitatives et qualitatives des Chapitres VII, VIII et IX (N=122 ; Q=73 ; E=49).

Ce tableau révèle que le curriculum de l'IFPEC est structurellement congruent avec les six voies de professionnalisation de Wittorski (2007) : chaque module correspond à au moins une voie, et certains modules, comme le module 3 (stratégies pédagogiques) et le module 5 (contenu disciplinaire et pastoral), en mobilisent deux ou trois simultanément. Cette congruence structurelle est la première condition d'une concordance curriculum–terrain : pour qu'une formation prépare les professionnels à ce qu'ils feront réellement, ses contenus doivent anticiper les logiques d'action qu'ils mobiliseront. Dans le cas de l'IFPEC, cette anticipation est bien réelle, même si elle n'est pas toujours explicitée comme telle par les formateurs.

La spécificité irréductible du curriculum IFPEC par rapport aux ENEP réside dans le module 8 (formation spirituelle et humaine) et dans le module 5 (contenu pastoral). Ces deux modules, absents des filières publiques, sont les vecteurs de ce que le Chapitre VIII (V) appelle l'identité transmise des PEC : une identité professionnelle qui se reçoit avant de se construire, parce qu'elle est portée par une Institution qui l'a définie et formalisée avant même que l'enseignant n'entre en classe. C'est dans ces modules que se forge le rapport au Projet Éducatif de l'EC, à la synthèse culture–foi–vie, et à la vocation comme fondement de l'engagement professionnel.

1.5 — La formation initiale à l'IFPEC comme facteur protecteur et comme fondation à consolider

L'analyse des concordances et des décalages entre le curriculum de la formation initiale et la professionnalisation effective sur le terrain aboutit à un bilan en trois points :

– Sa structure en huit modules, articulant les dimensions pédagogiques, didactiques et spirituelles, fournit un socle de compétences qui correspond aux cinq premières

voies de Wittorski (2007). Les données massives de satisfaction (97,2 %, Chap. VII, 2.5.1) et de sentiment de compétence (91,2 % pour les formés IFPEC, Chap. VII) en attestent. La formation de deux ans, contre un an en ENEP, produit un différentiel de 14,4 points dans le sentiment de compétence, ce qui confirme que la durée est en elle-même un facteur de qualité.

– Le différentiel de 14,4 points dans le sentiment de compétence (91,2 % vs 76,8 %, Chap. VII (II.2.5.1), combiné au sentiment de congruence valeurs/finalités EC (94,3 %, Chap. VIII (II.2.1-2.3) et à l'adhésion au Projet Éducatif (61,6 %, Chap. VIII (VI.1), indique que la formation à l'IFPEC produit non seulement des compétences pédagogiques mais aussi une résilience qui permet de tenir face aux crises et aux tentations de désertion. C'est précisément ce que révèle la trajectoire de BARTHES (CP, 44 ans, 18 ans, Bobo-Dioulasso) : une progression linéaire de carrière alimentée par une conviction dans le Projet Éducatif forgée dès la formation initiale.

– Si la formation IFPEC transmet bien le Projet Éducatif lors des deux années de formation initiale, les données du Chapitre VIII (I.5) montrent que cette transmission ne se consolide pas spontanément en une réappropriation continue dans la pratique quotidienne. La conception de dispositifs de réappropriation permanente du Projet Éducatif (formation continue, moments de réflexion spirituelle dans les équipes pédagogiques et mobilisation de la quinzaine critique à cette fin) constitue le principal chantier de développement curriculaire que les données de cette recherche permettent d'identifier.

1.6 – Le regard croisé des autorités sur l'évaluation de la concordance par les PEC

Le tableau de satisfaction sur l'évaluation de la concordance entre formation initiale et exercice du métier sur le terrain doit cependant être confronté aux perceptions des autorités, qui introduisent des nuances importantes déjà évoquées dans les chapitres empiriques et qu'il convient ici de déployer systématiquement. DEMBELE (2018_5_E3_AUT), dont nous avons brièvement mentionné le témoignage au Chapitre VII (I.1.2), relève que la rigueur imposée par son diocèse, préparation

obligatoire des cours, visa des cahiers par le Directeur, devoirs quotidiens, est perçue par certains PEC comme une grande contrainte :

> *« Nous travaillons ensemble, nous formons une équipe, je fais des sorties avec des entretiens pédagogiques. Chez nous, on continue à exiger de préparer les cours, ce qui n'est pas le cas dans le Public et on demande à faire viser les cahiers par le directeur de l'école ; des devoirs tous les jours : c'est astreignant et laborieux. Je me dis que c'est à cause de cela que certains essaient d'aller à la Fonction Publique ; ce n'est pas seulement à cause de l'argent mais il y a surement cet aspect-là »*
>
> (2018_5_E3_AUT_DEMBELE)

Cette observation de DEMBELE établit un lien direct entre l'exigence professionnelle de l'Éducation Catholique, qui, précisément, est l'un des marqueurs de la professionnalisation par la V1 (action en situation) et la V3 (réflexion sur l'action) de Wittorski (2007), et la fuite vers le Public. Elle laisse percevoir que la concordance curriculum-terrain n'est pas une donnée stable mais un équilibre fragile, constamment soumis à la pression de ce que MAKY appelle le *« complexe »* par rapport au Public (2018_19_E10_AUT_MAKY).

Les autorités identifient ensuite trois zones de décalage majeures qui nuancent substantiellement le tableau de concordance :

– La première zone de décalage concerne l'engagement pastoral. ALBERIC observe une discontinuité frappante entre l'engagement pastoral manifesté à l'IFPEC, participation aux célébrations, formation en catéchèse, insertion dans la vie paroissiale, et la réticence à s'engager pastoralement une fois sur le terrain. Il illustre ce paradoxe par un cas emblématique : des enseignants diplômés de l'IFPEC, formés à la catéchèse, refusent de prendre une classe de catéchèse à la paroisse dès leur sortie, se justifiant par la formule révélatrice : *« je ne suis pas catéchiste »* (2018_17_E9_AUT_ALBERIC). Et lorsqu'il décrit des enseignants catholiques assis devant leur cour un dimanche matin, regardant passer les fidèles qui vont à la messe sans y participer, dans une école située au sein même du domaine paroissial, ALBERIC souligne la réaction du curé de la paroisse concernée qui lui dit :

> *« Il faut les prendre ! Si c'est comme ça les enseignants catholiques, vous les reprenez, je préfère ne pas avoir d'enseignants catholiques. »* (2018_17_E9_AUT_ALBERIC)

– La deuxième zone de décalage concerne l'autorité et la discipline professionnelle. ALEXIS, note une mutation générationnelle profonde dans le rapport à l'autorité des PEC de la nouvelle génération :

> *« L'aîné n'est plus un modèle ! L'aîné n'est plus un modèle et les gens sont révoltés. On sent cela donc du coup ils ont un problème avec l'autorité que ce soit le Directeur, l'IP, moi moins je suis un peu loin mais ceux qui sont plus proches (...) ils ne se réfèrent plus à l'aîné, ils s'autodéterminent eux-mêmes. »*
>
> (2018_1_E1_AUT_ALEXIS)

– La troisième zone de décalage concerne l'identité professionnelle catholique spécifique. ALBERIC le formule de manière particulièrement tranchante :

> *« 5 ans, 10 ans après ce ne sont pas des choses que vous trouvez dans le langage des enseignants eux-mêmes (les valeurs de l'EC), encore moins dans la pratique, quand ils sont honnêtes. Ils sont enseignants, ils se comparent plus aux autres, ils se voient plus comme enseignants comme les autres du Public plutôt que vraiment dans leur spécificité. Je ne les sens pas désireux de conforter une spécificité basée sur la Foi et sur l'appartenance à l'Église. »*
>
> (2018_17_E9_AUT_ALBERIC)

II. Modélisation intégrative de la dynamique Professionnalisation–Identité professionnelle–Engagement : le Modèle PIE

L'ensemble des données empiriques accumulées dans les Chapitres VI à IX, les statistiques descriptives, l'analyse des voies de professionnalisation, l'étude des dynamiques identitaires, l'examen des crises et de leur résolution et l'analyse des cinq parcours singuliers convergent vers la nécessité d'une synthèse théorique qui rende compte des interactions entre les trois construits centraux de la recherche. Le Modèle PIE que nous proposons relève d'un genre spécifique, celui de la modélisation compréhensive issue d'un travail inductif sur un corpus dont Paillé et Mucchielli (2012) ont défini les conditions de validité et dont Charmaz (2006),

prolongeant Glaser et Strauss (1967), montre qu'elle constitue un aboutissement légitime de la recherche qualitative. Ce Modèle PIE est une construction à double ancrage. Il l'est dans les cadres théoriques mobilisés, Wittorski (2007), Gohier et al. (2001), Cattonar (2001) et Marcia (1993), qu'il articule dans une architecture intégrative. Il l'est ensuite dans les corpus réunis qui ont permis d'identifier les relations de réciprocité entre les trois construits et le rôle décisif de la médiation institutionnelle (M). Ce double ancrage signifie que le Modèle n'est ni purement déductif, ni purement inductif. Il relève de ce que Dubet (1994) appelle une « théorisation ancrée » qui assume sa dépendance aux cadres théoriques disponibles tout en revendiquant son caractère empirique. La modélisation de PIE est également compréhensive et non explicative. Il n'établit pas une relation de causalité mais fait des propositions de régularité : P construit I, I détermine la forme et l'intensité de E, E nourrit P en retour et tous ces processus s'opèrent dans la terminologie inspirée par les données : « construit », « détermine », « nourrit », différente d'une terminologie qui utiliserait « cause » ou « produit ». Le Modèle PIE est contextuellement situé dans le processus de refondation de l'Éducation Catholique burkinabè post-1969 et de la crise sécuritaire qui sévit au Burkina Faso post-2015. Même si elle ne l'enferme pas, cette situation contextuelle lui donne une épaisseur anthropologique tout en lui imposant la prudence car son extension à d'autres contextes ou pays africains doit être empiriquement testé. C'est du reste l'une des perspectives de prolongement énoncée dans la conclusion générale, accompagnée de celle qui s'intéresserait également à une étude longitudinale (Axe 1)

2.1 — Les trois construits fondamentaux et leurs indicateurs empiriques

Avant de décrire les relations entre les trois construits, il convient de les définir à partir des données de la recherche, en montrant comment chacun se manifeste concrètement dans le corpus des PEC burkinabè.

– La Professionnalisation (P) : dans le cadre de cette recherche, la professionnalisation est définie comme le processus par lequel un professionnel développe des compétences, des savoirs d'action et une maîtrise progressive de son

métier à travers les six voies identifiées par Wittorski (2007). Elle n'est pas un état atteint mais un processus continu, qui commence avec la formation initiale et se poursuit tout au long de la carrière. Dans le corpus étudié, la professionnalisation se manifeste à travers l'adaptation des pratiques de classe (54 % des PEC pratiquent des ajustements au quotidien, Chap. VII (2.1.2), le recours aux savoirs de formation initiale en situation inédite (93,45 % formés en établissements spécialisés, Chap. VII (2.2.1), la participation à la quinzaine critique (Chap. VII (2.3.1), l'anticipation pédagogique (Chap. VII (2.4.2), les dispositifs de tutorat (Chap. VII (2.5.1) et la formation continue (Chap. VII (2.6.1). Les données révèlent que 97,2 % des PEC s'estiment bien préparés par leur formation initiale (Chap. VII (2.5.1) et 87,7 % se déclarent compétents dans l'exercice quotidien de leur métier (Chap. VIII (2.1).

L'Identité Professionnelle (I) : l'identité professionnelle est définie, à la suite de Cattonar (2001) et de Gohier *et al.* (2001), comme la construction dynamique de la représentation de soi comme professionnel catholique, articulant un noyau central stable (valeurs partagées, mémoire collective) et des ensembles périphériques différenciés (statut, grade, Province, formation). Elle se déploie dans cinq dynamiques identitaires, cognitive (identité sue), affective (identité ressentie), culturelle (identité assignée), opératoire (identité agie) et religieuse (identité transmise), qui s'articulent en une seule trajectoire biographique. Dans le corpus des PEC burkinabè, l'identité professionnelle est majoritairement réalisée (58,2 % selon Marcia, Chap. VIII (VII), fortement congruente avec les finalités de l'Éducation Catholique (94,3 %, Chap. VIII (II), et structurée autour du noyau central que constitue l'adhésion au Projet Éducatif (61,6 % des répondants, Chap. VIII (VI.1). La dimension religieuse est particulièrement saillante : 69,4 % des PEC interviewés mentionnent explicitement le lien entre leur travail et leur vie de foi (Chap. VIII (VIII.8.7).

L'Engagement (E) : l'engagement est défini comme l'investissement affectif, cognitif et comportemental durable d'un professionnel dans son Institution et dans son métier, corrélé à son statut identitaire et nourri par les ressources internes (foi, sens vocationnel) et externes (reconnaissance institutionnelle, qualité de l'environnement de travail). Dans le corpus, l'engagement se manifeste de manière saillante par la fidélité institutionnelle (77,6 % des PEC interviewés ont entre 5 et 15

ans d'ancienneté, et 22,4 % plus de 15 ans), par la joie intrinsèque dans l'exercice quotidien du métier : « *la joie interne d'être enseignant, ça déjà, c'est quotidien* » (2021_54_E20_LANDRO), et par la résilience face aux crises : *« toujours repartir d'un bon pied »* (2021_46_E12_MENELAS). L'engagement préprofessionnel est également significatif : 71 % des PEC étaient engagés dans des CCB avant leur formation initiale (Chap. VIII, 5.1). Le tableau suivant donne une synthèse de cette triangulation : Les trois construits du Modèle PIE et leurs indicateurs empiriques (N=122) :

Tableau 13 : Synthèse de la triangulation du Modèle PIE

	Construit	Définition opératoire	Données clés du corpus
P	PROFESSIONNALISATION (Wittorski, 2007)	Processus par lequel le PEC développe des compétences, des savoirs d'action et une maîtrise de son métier à travers 6 voies mobilisées simultanément dans la durée	93,45 % formés en établissements 54 % pratiquent l'adaptation (Voie 1) 97,2 % satisfaits de la formation initiale 87,7 % se déclarent compétents (Chap. VII, 2.1.2, §2.2.1, 2.5.1)
I	IDENTITÉ PROFESSIONNELLE (Cattonar, 2001 ; Gohier *et al.*, 2001)	Construction dynamique de la représentation de soi comme professionnel catholique, articulant noyau central et périphéries à travers 5 dynamiques identitaires sur le temps long de la carrière	58,2 % identité réalisée (Marcia) 94,3 % congruence valeurs/EC 61,6 % adhèrent au Projet Éducatif 69,4 % lient travail et vie de foi 11,4 % religieux/ses consacrés (Chap. VIII, VII, II, VI.1, 8.7)
E	ENGAGEMENT (Marcia, 1993 ; Gohier *et al.*, 2001)	Investissement affectif, cognitif et comportemental durable	77,6 % de 5 à 15 ans d'ancienneté (E) 22,4 % > 15 ans d'ancienneté (E)

		dans l'EC, corrélé au statut identitaire, nourri par le lien travail–foi et par la qualité de l'accompagnement Institutionnel	0,0 % < 5 ans (corpus E, n=49) 71 % engagés en CCB avant l'EC Joie intrinsèque quotidienne (LANDRO) (Chap. VI, Chap. VIII, 5.1, 8.8)

Source : élaboré par l'auteur à partir des données quantitatives et qualitatives des Chapitres VII, VIII et IX (N=122 ; Q=73 ; E=49).

2.2 — Les facteurs régulateurs du Modèle PIE : catalyseurs et freins

Le Modèle PIE est constamment soumis à l'action de facteurs qui peuvent soit amplifier les dynamiques de réciprocité entre P, I et E (catalyseurs), soit les freiner ou les interrompre (freins). Ces facteurs régulateurs opèrent à trois niveaux interdépendants.

Les catalyseurs individuels : au niveau individuel, la vocation constitue le catalyseur le plus fort : 47 % des PEC enquêtés la citent comme facteur de choix de carrière (Chap. VII, 1.1.1). Cette vocation préprofessionnelle, nourrie dans les CCB, produit un engagement initial qui facilite la professionnalisation du fait de chercher à être à la hauteur de sa vocation, et structure l'identité professionnelle autour d'une conviction stable. À cela s'ajoute le sentiment de congruence (94,3 %, Chap. VIII (II), qui protège l'identité face aux crises, et le lien travail–foi (69,4 %, Chap. VIII (VIII.8.7), qui constitue la ressource intérieure la plus pérenne face aux difficultés matérielles et institutionnelles.

Les freins individuels : à l'inverse, l'entrée dans l'EC par hasard ou nécessité économique (2 % des PEC, Chap. VII (I.1.2.1) sans conviction ni vocation constitue le frein individuel le plus mis en évidence : elle produit une identité diffuse (6,5 % du corpus, Chap. VIII (VII.4) qui génère le risque de désertion le plus élevé. L'absence d'exploration identitaire préalable, caractéristique de la forclusion (23,8 % du corpus, Chap. VIII (VII.2), constitue également un frein, en produisant un engagement conformiste qui peut se révéler fragile face aux crises managériales ou salariales.

Les catalyseurs institutionnels : la formation initiale à l'IFPEC constitue le principal catalyseur institutionnel : elle forge simultanément des compétences (professionnalisation), une identité professionnelle catholique spécifique (identité transmise, Chap. VIII, V) et un engagement initial. La quinzaine critique (Chap. VII (II.2.3.1) est le deuxième catalyseur Institutionnel majeur : en instaurant un espace régulier de réflexion collective, elle nourrit les trois construits du Modèle PIE, compétences (P), sentiment d'appartenance professionnelle (I) et motivation à rester et à s'améliorer (E). L'accompagnement bienveillant de la hiérarchie diocésaine constitue le troisième catalyseur : le témoignage des PEC ayant surmonté la grande crise des désertions (2005-2015) grâce aux encouragements de leur Directeur Diocésain (*« ayez la foi seulement ; un jour ça va s'améliorer »),* cité par PAMPHILE (2021_39_E5), en est l'illustration la plus saisissante.

Les freins institutionnels : parmi les freins institutionnels, le plafond statutaire de carrière constitue une contrainte structurelle relevée dans le corpus (Chap. VIII (VIII.8.2). Ce plafond génère des crises de sens récurrentes chez les PEC de 10-15 ans d'ancienneté et a alimenté les départs vers la Fonction Publique entre 2005 et 2015. Les tensions avec le *management* de certaines DDEC (42 % des raisons de désertion citées, Chap. VIII (VIII.8.1) et les bas salaires (38 % des raisons de désertion) constituent les deux autres freins Institutionnels majeurs.

Les facteurs socio-culturels : au niveau socio-culturel, l'enracinement dans la culture catholique burkinabè, mesuré par les 71 % d'engagements en CCB (Chap. VIII (V.5.1) et la dimension vocationnelle de 47 % des recrutements (Chap. VII (I.1.1.1), constitue un catalyseur puissant qui pré-alimente les trois construits du Modèle PIE avant même la formation initiale. À l'inverse, la crise sécuritaire post-2015 qui frappe particulièrement la Province de Koupéla constitue un frein socio-culturel majeur dont les effets sur la professionnalisation, l'identité et l'engagement des PEC des zones affectées n'ont pas encore été pleinement mesurés. Tout cela est projeté dans le tableau suivant :

Tableau 14 : Facteurs régulateurs du Modèle PIE : catalyseurs et freins

Niveau	CATALYSEURS — Renforcement du Modèle PIE	FREINS — Perturbation du Modèle PIE
Individuel	Vocation initiale (47 %, Chap. VII (I.1.1.1) Engagement en CCB avant l'EC (71 %, Chap. VIII (VIII.5.1) Congruence valeurs/finalités EC (94,3 %, Chap. VIII (II) Lien travail–foi (69,4 %, Chap. VIII (VIII.8.7) Sentiment de compétence (87,7 %, Chap. VIII (II.2.1)	Entrée par hasard/nécessité (2 %, Chap. VII (I.1.2.1) Influence familiale sans conviction propre (Chap. VII (I.1.2.2) Identité diffuse (6,5 %, Chap. VIII (VII.4) Identité forclose non résolue (23,8 %, Chap. VIII (VII.2)
Institutionnel	Formation IFPEC 2 ans (72,13 %, Chap. VII (II.2.2.1) Satisfaction formation (97,2 %, Chap. VII (II.2.5.1) Quinzaine critique (Chap. VII (II.2.3.1) Accompagnement bienveillant DDEC (Chap. VIII (VIII.8.5-8.6) Reconnaissance Institutionnelle (lettres, distinctions)	Plafond statutaire IP sans inspectorat (Chap. VIII (VIII.8.2) *Management* DDEC perçu comme arbitraire (42 %, Chap. VIII (VIII.8.1) Bas salaires avant Conventions (38 %, Chap. VIII (VIII.8.1) Méconnaissance du Projet Éducatif chez les 27,8 % hors-IFPEC (Chap. VIII (VIII.I.5) Hémorragie des désertions (46,79 %, 2005-2015)
Socio-culturel	Culture catholique burkinabè Triade culture–foi–vie (Chap. VIII (III) Communauté ecclésiale comme filet de sécurité Familles catholiques pratiquantes (Chap. VII (I.1.2.2) Dignité de l'éducateur africain (Ki-Zerbo, Hampâté Bâ)	Crise sécuritaire post-2015 (Province de Koupéla+) Pression de la Fonction Publique (salaires, grades, liberté professionnelle) Chômage comme facteur d'entrée pragmatique Crise économique nationale (Chap. VII (I.1.2.1)

Source : élaboré par l'auteur à partir des données quantitatives et qualitatives des Chapitres VII, VIII et IX (N=122 ; Q=73 ; E=49).

2.3 — Description formelle du Modèle PIE : les quatre propositions

Le Modèle PIE est formalisé autour de quatre propositions fondamentales qui décrivent les relations de réciprocité dynamique entre les trois construits. Chaque proposition est solidement étayée par les données empiriques du corpus.

2.3.1 - Proposition 1 : P → I — La professionnalisation construit et consolide l'identité professionnelle

La première proposition affirme que les voies de professionnalisation de Wittorski (2007) ne sont pas seulement des processus d'acquisition de compétences techniques ; elles sont simultanément et indissociablement des processus de construction identitaire. En mobilisant ses compétences en situation, en les réfléchissant avec ses pairs, en les formalisant dans des pratiques collectives, le PEC ne devient pas seulement plus compétent ; il devient davantage lui-même comme professionnel catholique.

Cette proposition est illustrée de manière particulièrement saisissante par la voie 5 de Wittorski (2007) (traduction culturelle par rapport à l'action) : la formation à l'IFPEC produit une socialisation catholique qui forge l'identité professionnelle avant même que le PEC n'entre pour la première fois dans une classe. Le fait que 47 % des PEC citent la vocation comme facteur de choix de carrière et que 37 % citent l'attraction du Projet Éducatif révèle que la professionnalisation par la formation initiale a précédé et alimenté la construction identitaire.

Sur le terrain, la proposition P→I est confirmée par le fait que les PEC qui s'engagent le plus activement dans les voies réflexives (voies 3 et 4), notamment à travers la quinzaine critique et les analyses de pratiques anticipatives, présentent les profils identitaires les plus accomplis (Profils 1 et 2). BARTHES (CP) est le fruit d'une professionnalisation cumulative et délibérée qui illustre comment chaque étape de progression professionnelle a consolidé une identité de plus en plus affirmée et reconnue dans l'Institution.

2.3.2 — La Proposition P→I dans la perspective des autorités

La proposition selon laquelle la professionnalisation génère et consolide l'identité professionnelle est abondamment confirmée par les autorités, avec cependant une nuance essentielle. Si la formation à l'IFPEC produit bien une identité professionnelle initiale robuste, cette identité se fragmente rapidement au contact du terrain si elle n'est pas accompagnée et entretenue. C'est ce qu'ALBERIC nomme l'impossibilité de « maintenir la flamme du début » :

> *« C'est comme si on n'arrivait à maintenir la flamme du début, une fois qu'ils sont dedans ou qu'on n'arrive pas à transformer la flamme même si elle était une flamme fictive, pourquoi on ne la rend pas réelle une fois qu'ils sont dedans ? »* (2018_17_E9_AUT_ALBERIC, SNEC, 2018)

Cette observation d'ALBERIC introduit une nuance théorique majeure dans le Modèle PIE : la flèche P → I n'est pas unidirectionnelle ni linéaire. Elle suppose une médiation Institutionnelle continue (M), accompagnement pastoral et professionnel post-formation, formation continue, mentorat, dialogue institutionnel, sans laquelle le capital identitaire forgé en formation initiale se dissipe. Cette médiation Institutionnelle ne constitue pas un quatrième construit du modèle au même titre que P, I et E. Elle est l'opérateur explicite de la première flèche : P →(M) I. Pour les deux autres flèches du modèle (I → E et E → P), la médiation Institutionnelle reste implicitement présente comme catalyseur ou frein, intégré dans le système des facteurs régulateurs (cf. tableau 19), sans nécessiter une notation distincte. Le Modèle PIE prend ainsi sa forme finale : P →(M) I → E → P, en boucle dynamique.

C'est cette même intuition que prolonge ALBERIC en formulant l'une des questions les plus aiguës soulevées par le corpus des autorités : *« Pourquoi des personnes très engagées deviennent très vite des insatisfaits ou même des fossoyeurs de l'Institution qui les a engagées ? »* (2018_17_E9_AUT). Cette question, irréductible à une simple défaillance individuelle, désigne la fragmentation du lien P → I en l'absence d'accompagnement Institutionnel continu. Le Modèle PIE intègre désormais cette médiation comme dimension constitutive de sa première flèche.

2.3.3 - Proposition 2 : I → E — L'identité professionnelle détermine la forme et l'intensité de l'engagement

La deuxième proposition affirme que le statut identitaire, au sens de Marcia (1993), détermine non seulement si un PEC reste dans l'EC, mais aussi la qualité de son engagement. Les quatre statuts identitaires produisent quatre formes d'engagement qualitativement distincts que le Chapitre VIII (VII) documente précisément.

L'identité réalisée (58,2 % du corpus, Chap. VIII (VII.1) produit un engagement fort et stable, une satisfaction professionnelle élevée et un sentiment d'accomplissement. C'est l'engagement de NYMPHA, de BARTHES et de VALENTINIA, des enseignants pour qui rester dans l'EC est une évidence qui ne se questionne plus.

La forclusion identitaire (23,8 %, Chap. VIII (VII.2) produit un engagement de type conformiste, fondé davantage sur le respect des normes et des attentes Institutionnelles que sur une conviction personnelle profonde. Cet engagement est réel mais fragile : il peut se briser si les attentes Institutionnelles deviennent trop exigeantes ou si les contraintes deviennent insupportables. C'est dans ce groupe que se recrutent majoritairement les déserteurs potentiels, notamment lorsque le *management* de la DDEC est perçu comme défaillant.

Le moratoire identitaire (11,5 %, Chap. VIII (VII.3) produit un engagement ambivalent : les enseignants apprécient certaines dimensions de leur métier (le contact avec les enfants, la dimension éducative) mais s'interrogent sur leur capacité à rester dans l'Institution à long terme. CHARLINE exprime ce questionnement : *« on s'est dit à la longue, qu'est-ce que nous allons devenir ?* (2021_44_E10_CHARLINE).

L'identité en diffusion (6,5 %, Chap. VIII (VII.4) produit l'engagement le plus fragile et constitue le groupe à risque maximal de désertion. Ces PEC n'ont pas construit la conviction nécessaire pour résister aux pressions extérieures. La corrélation entre ce statut identitaire et le taux de désertion (46,79 % entre 2005 et 2015, Chap. VIII (VIII.VIII.8.1) est analytiquement forte, même si elle n'est pas mécaniquement certaine.

2.3.4 — La Proposition I→E dans la perspective des autorités

Les autorités confirment également que l'identité professionnelle détermine la qualité de l'engagement, mais elles affinent cette proposition en distinguant plusieurs profils d'engagement. KANE, DDEC de la Province de Bobo-Dioulasso, identifie trois sous-groupes parmi ses enseignants : ceux qui « vivent leur Foi à travers leur travail » et constituent une « espèce en voie de disparition » (premier groupe) ; ceux qui utilisent l'EC comme un « pis-aller » sans vocation d'enseigner ; et ceux qui ont la vocation mais « ne travaillent pas à se réaliser » (2018_7_E4_AUT_KANE). Cette tripartition affine la proposition I→E : l'identité professionnelle catholique n'est pas une condition suffisante de l'engagement, elle en est une condition nécessaire mais pas toujours actualisée.

2.3.5 - Proposition 3 : E → P — L'engagement soutient et approfondit la professionnalisation

La troisième proposition affirme que l'engagement n'est pas seulement le produit de la professionnalisation et de l'identité ; il en est aussi une condition et un moteur. Un PEC engagé cherche activement à s'améliorer, à apprendre de ses pairs, à explorer de nouveaux dispositifs pédagogiques. C'est parce qu'il est engagé qu'il participe à la quinzaine critique, qu'il recourt à ses collègues en cas de difficulté, qu'il s'investit dans la formation continue. Cette proposition est attestée par plusieurs données du corpus :

– Premièrement, le fait que 69,4 % des PEC interviewés lient leur travail à leur vie de foi et de prière (Chap. VIII, 8.7) révèle que cet engagement spirituel nourrit en retour la recherche de nouvelles compétences et la volonté de s'améliorer. C'est parce que ces PEC estiment que leur métier a une dimension transcendante qu'ils y investissent une énergie allant au-delà du simple professionnalisme. VALERE en donne une illustration saisissante : c'est son engagement émotionnel vis-à-vis de ses dix élèves en difficulté qui l'amène à sacrifier ses heures de repos pour leur offrir un soutien scolaire personnalisé (Chap. VIII, 4.1).

– Deuxièmement, la fidélité Institutionnelle exceptionnelle observée dans le corpus (22,4 % de plus de 15 ans d'ancienneté parmi les interviewés, dont NYMPHA avec 23 ans et BARTHES avec 18 ans) n'est pas seulement une donnée d'ancienneté : elle révèle que l'engagement durable produit une expertise professionnelle cumulative que Wittorski (2007) théorise comme la dynamique propre de la voie 6 (intégration/assimilation de nouveaux savoirs). Plus un PEC est engagé et persévère dans l'EC, plus il accumule des expériences diversifiées qui enrichissent sa palette de compétences.

2.3.6 - Proposition 4 : E → P dans la perspective des autorités

La rétroaction de l'engagement sur la professionnalisation, posée comme troisième mouvement du Modèle PIE, se vérifie de manière particulièrement nette dans le corpus des autorités, qui en attestent les conditions d'effectivité. Cette rétroaction suppose un cadre institutionnel qui transforme l'engagement vécu par les PEC en moteur de leur propre développement professionnel continu. Deux dispositifs en éclairent le mécanisme :

D'une part, les plans d'amélioration individuelle mis en place par DEMBELE (2018_5_E3_AUT), préparation obligatoire des cours, visa quotidien des cahiers par le Directeur et fréquence soutenue des devoirs, constituent une infrastructure quotidienne qui canalise l'engagement individuel vers une exigence professionnelle accrue. Ces dispositifs ne créent pas l'engagement mais ils le mobilisent et l'alimentent : le PEC engagé y trouve les conditions concrètes pour approfondir sa pratique, là où le PEC en moindre engagement les vivra comme une contrainte qui peut précipiter le départ, comme DEMBELE lui-même le reconnaît dans son entretien.

D'autre part, les plans triennaux successifs de MAKY (2018_19_E10_AUT), d'abord *« Crédibiliser l'EC »*, puis *« Enseigner, éduquer, évangéliser pour une éducation de qualité »*, opèrent à une autre échelle : ils articulent objectifs institutionnels et pratiques pédagogiques concertées, donnant à l'engagement individuel une visée collective qui le fait grandir. MAKY rappelle d'ailleurs que ces

plans *« n'ont existé que parce que des PEC engagés les ont incarnés dans leurs classes » (2018_19_E10_AUT_MAKY).*

Ces retours sont déterminants pour comprendre la flèche E → P : la professionnalisation portée par un cadre institutionnel qui met en place des plans, des objectifs ou des dispositifs est le résultat de leur appropriation par des PEC dont l'engagement préalable rend possible le travail de transformation pédagogique attendu. Le cadre fait grandir l'engagement, et l'engagement fait vivre le cadre. C'est cette circularité qu'atteste le corpus des autorités lorsqu'il évoque les évolutions concrètes des écoles diocésaines pendant la période 2005-2018. ALEXIS formule la condition générale qui sous-tend ces dispositifs lorsqu'il déclare : « *la formation n'est pas finie, elle continue » (2018_1_E1_AUT_ALEXIS).* Sans ce cadre, la rétroaction E → P se rompt, et l'engagement, même fort, peut se figer dans des routines de moindre effort plutôt que de produire du développement professionnel. Le Modèle PIE, dans sa forme finale **P →(M) I → E → P**, intègre ainsi cette quatrième proposition comme une rétroaction conditionnée : E nourrit P à la condition que l'Institution mette en place les dispositifs d'accompagnement et de formation continue qui permettent à l'engagement de devenir un moteur de professionnalisation.

2.3.7 – Refondation et principes du modèle

La dynamique en boucle P →(M) I → E → P conduit au processus de refondation de l'Éducation Catholique, comme en témoigne SYMPHORIEN (2023_64_E13_AUT) à travers cinq indicateurs concrets :

– Restructuration du SNEC (passage de huit (08) à quinze (15) membres du personnel) ;

– Création de départements spécialisés (département pédagogique, département administratif et financier, département communication) ;

– Recrutement d'un conseiller en communication ;

– Actualisation des données statistiques de l'Éducation Catholique burkinabè avec ses mille trois cent cinquante (1350) professeurs des écoles catholiques, ses deux-cent-deux (202) écoles primaires et ses cent soixante-trois (163) établissements secondaires en 2023, malgré la fermeture de trente-six (36) établissements due à la crise sécuritaire.

– Ouverture de perspectives de visibilité et de reconnaissance avec le développement de partenariats nationaux et internationaux, et la célébration en 2026 du 125e anniversaire de l'Éducation Catholique.

SYMPHORIEN explicite particulièrement le passage, en cours au Burkina Faso, de « l'Enseignement Catholique » à « l'Éducation Catholique », en conformité avec la Congrégation pour l'Éducation Catholique de l'Église universelle :

> *« Nous avons voulu arrimer à cette appellation qui rejoint très bien la vocation de l'Église, mère et éducatrice. Et pour que l'enseignement ne soit pas simplement une transmission de connaissance livresque et intellectuelle, mais que ce soit un mode de vie, de valeurs qu'on inculque aux jeunes ».*
>
> (2023_64_E13_AUT_SYMPHORIEN)

Il précise que le Burkina Faso est *« l'un des rares pays dans la sous-région qui utilise le terme éducation »* plutôt qu'enseignement, distinguant ainsi l'Éducation Catholique burkinabè de ses homologues béninois, togolais, sénégalais et maliens.

Plus fondamentalement, il décrit la réforme structurelle en cours qui transforme la formation initiale des enseignants :

> *« Depuis l'année dernière il a été signifié que (...) pour les enseignants du Primaire on ne parle plus désormais d'enseignant mais on parle de professeur et là aussi c'est avec le niveau baccalauréat ou plus. (...) Nous avons retravaillé les textes de l'IFPEC (...) et nous nous disons que bientôt nous pourrons sortir la première vague des professeurs des écoles ».* (2023_64_E13_AUT_SYMPHORIEN)

Cette réforme transforme structurellement la composante P (professionnalisation) du Modèle PIE : l'élévation du niveau de recrutement au baccalauréat, la refonte des *curricula* de l'IFPEC et le passage à l'appellation « professeurs des écoles » constituent un saut qualitatif dans la professionnalisation qui aura des répercussions directes sur la construction de l'identité professionnelle (I) et sur les formes de l'engagement (E) des futures générations de PEC. Cependant, cette dynamique de refondation reste fragilisée par la crise sécuritaire qui sévit au Burkina Faso depuis 2015 et qui a conduit à la fermeture de 27 écoles primaires et 9 établissements post-primaires et secondaires dans les zones les plus touchées (diocèses de Koupéla, Kaya, Fada, Tenkodogo et Dori). Cette crise sécuritaire affecte directement les conditions de la construction identitaire des PEC dans les zones concernées : l'insécurité, les déplacements forcés de population, la fermeture d'écoles et la peur quotidienne créent un contexte d'exercice professionnel qui met à rude épreuve même les identités les plus solidement construites. La capacité de l'Éducation Catholique à maintenir sa mission éducative dans ces zones constitue un test décisif de la robustesse du Modèle PIE et du noyau central identitaire qu'il décrit.

La représentation schématique de ce modèle triangulaire (Cf. figure 36) place à gauche la professionnalisation, comprise comme l'ensemble des processus par lesquels les professeurs développent progressivement leur professionnalité à travers la formation initiale et continue, les six logiques d'actions de Wittorski (2007), les pratiques réflexives et les interactions avec les différents acteurs de la communauté éducative. À droite se situe l'identité professionnelle, construite à travers l'articulation dynamique des cinq dimensions (cognitive, affective, culturelle, opératoire, religieuse). L'identité professionnelle se construit dans l'interaction entre les représentations que les enseignants ont d'eux-mêmes (identité sue, ressentie,

projetée) et la reconnaissance sociale dont ils bénéficient de la part des différents acteurs (identité assignée par l'Institution, les collègues, les élèves, les parents et la société). Le sentiment de congruence entre valeurs personnelles et finalités institutionnelles constitue le cœur de cette identité. En bas du triangle se situe l'engagement professionnel, compris dans ses multiples dimensions : engagement dans les pratiques pédagogiques quotidiennes, engagement dans les activités parascolaires et pastorales, engagement dans la vie de l'école, engagement dans le Projet Éducatif et engagement durable dans la carrière. Les données révèlent une distribution différenciée de cet engagement selon les statuts identitaires de Marcia (1993). Cet engagement se répercute à son tour sur la professionnalisation (motivation à se former) et sur l'identité (renforcement du sentiment d'appartenance), bouclant la dynamique du système : P →(M) I → E → P. Entre ces pôles s'établissent donc des relations d'interdépendance bidirectionnelle allant dans les deux sens, créant ainsi une dynamique systémique de renforcement mutuel ou, dans certains cas, un cercle vicieux de dégradation progressive.

En récapitulant, nous faisons reposer notre modèle intégratif sur trois principes fondamentaux qui trouvent une validation convergente dans les travaux en sciences de l'éducation :

– Le principe d'interdépendance : professionnalisation, identité et engagement sont trois dimensions d'une même dynamique de développement professionnel qui s'alimentent mutuellement. Ce principe rejoint les travaux de Day, Kington, Stobart et Sammons (2006) qui, dans une recherche longitudinale menée auprès de 300 enseignants anglais, ont montré que l'engagement professionnel est maximal lorsque le sentiment d'efficacité professionnelle et le sentiment d'identité se renforcent mutuellement, ce qui correspond exactement à la boucle de renforcement P↔I du Modèle PIE ;

– Le principe de processualité : ces trois dimensions sont des processus dynamiques qui évoluent tout au long de la carrière, ce qui rejoint les travaux de Perez-Roux (2012, 2014) et de Bokanowski (2015) sur les dynamiques identitaires dans les transitions professionnelles. Ces auteurs montrent que l'identité enseignante n'est jamais un acquis définitif mais un processus de recomposition permanente, particulièrement intense dans les moments de crise ou de réforme Institutionnelle ;

– Le principe de contextualité (Cattonar, 2001) : les modalités concrètes de la triple dynamique varient selon le contexte d'exercice : école diocésaine ou congréganiste, zone rurale, semi-rurale ou urbaine, Province Ecclésiastique de Bobo-Dioulasso, Ouagadougou ou Koupéla. Notre Modèle PIE s'enrichit de la dimension religieuse et du concept de médiation Institutionnelle, qui constituent des apports spécifiques liés au contexte de l'Éducation Catholique.

2.4 — Portée et limites du Modèle PIE

Le Modèle PIE propose une lecture systémique de la dynamique professionnalisation–identité–engagement des PEC burkinabè. Sa portée est double : d'une part, il rend compte empiriquement de la réalité observée dans le corpus n=122 ; d'autre part, il propose un cadre analytique potentiellement généralisable à d'autres contextes d'Éducation Catholique en Afrique de l'Ouest (Mali, Niger, Sénégal, Côte d'Ivoire, Bénin, Togo) qui partagent des traits institutionnels et culturels comparables, voire à d'autres Institutions confessionnelles engagées dans l'éducation. Son extension à d'autres sous-régions africaines constitue une perspective de recherche qui demande à être empiriquement testée. Ses limites doivent cependant être honnêtement identifiées :

– Premièrement, le Modèle PIE est construit à partir d'un corpus qui présente des biais de sélection connus : le corpus entretiens (n=49) est majoritairement urbain (77,6 % de PEC en zone urbaine), majoritairement situé dans la Province de Bobo-Dioulasso (49,0 %) et ne comprend aucun PEC avec moins de 5 ans d'ancienneté. Ces biais signifient que le modèle rend compte de la réalité des PEC expérimentés et urbains mieux qu'il ne rend compte de celle des PEC débutants ou ruraux.

– Deuxièmement, le modèle ne peut pas saisir directement les dynamiques du groupe des 46,79 % de déserteurs entre 2005 et 2015 : leur parole est absente du corpus, et leurs trajectoires ne sont connues qu'à travers les témoignages de ceux qui sont restés.

– Troisièmement, la temporalité du Modèle PIE, qui suppose une dynamique sur le temps long de la carrière, ne peut être pleinement vérifiée sur la base d'une recherche

transversale : une étude longitudinale de suivi de cohortes de PEC permettrait de tester plus rigoureusement les quatre propositions du modèle.

III. Discussion comparative des deux modèles théoriques

Cette recherche mobilise deux cadres théoriques principaux, que la spécificité du terrain burkinabè a conduit à utiliser de manière complémentaire plutôt que concurrente. D'une part, le modèle des six voies de professionnalisation de Wittorski (2007), qui a fourni la grille analytique du Chapitre VII ; d'autre part, l'architecture théorique tripartite articulant le modèle identitaire de Cattonar (2001), le modèle dynamique et interactif de Gohier *et al.* (2001), et les statuts identitaires de Marcia (1993), qui a structuré le Chapitre VIII. Cette partie met ces deux modèles en discussion critique, en identifiant leurs convergences, leurs divergences complémentaires, et les enrichissements apportés par la pensée éducative burkinabè et africaine. Elle s'inscrit dans la tradition de la triangulation théorique (Denzin, 1978) qui consiste à utiliser plusieurs cadres théoriques non pas pour les opposer mais pour obtenir une compréhension plus riche et plus complète du phénomène étudié.

3.1 — Présentation synthétique et positionnement épistémologique des deux modèles

Le modèle de Wittorski (2007) s'inscrit dans une approche pragmatiste et interactionniste de la formation professionnelle. Wittorski conçoit la professionnalisation comme un processus de production simultanée de savoirs d'action, de compétences et d'identité dans et par l'exercice du métier. Ses six voies de professionnalisation décrivent les différentes modalités par lesquelles les professionnels apprennent à travers leur pratique. Ce modèle est processuel et descriptif dans la mesure où il dit comment les professionnels se professionnalisent, sans présupposer de jugement de valeur sur les différentes voies. Il est également universaliste dans la mesure où il s'applique à tout professionnel, quel que soit son secteur d'activité ou sa confession.

Le modèle tripartite Cattonar – Gohier *et al.* – Marcia s'inscrit dans une tradition à la fois compréhensive et constructiviste. Cattonar (2001) propose un modèle de

l'identité professionnelle enseignante articulé autour d'un noyau central (valeurs et représentations partagées) et d'ensembles périphériques (différenciations individuelles et sous-groupes). Gohier *et al.* (2001) complètent ce modèle par une dimension dynamique et interactionnelle : l'identité professionnelle n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit dans des phases d'exploration, d'engagement, de crise et de résolution. Marcia (1993) fournit enfin le cadre typologique des statuts identitaires (réalisée, forclose, moratoire, diffusion) qui permet de caractériser où en est un individu dans son processus de construction identitaire. Ce modèle est analytique et compréhensif : il dit comment les professionnels construisent leur identité dans l'interaction avec leur Institution et avec leurs pairs. Ce tableau donne un aperçu des caractéristiques comparatives des deux modèles :

Tableau 15 : Caractéristiques comparatives des deux modèles

Dimension	**Modèle 1 — Wittorski (2007) Professionnalisation par les 6 voies**	**Modèle 2 — Cattonar (2001) + Gohier *et al.* (2001) + Marcia (1993)**
Objet central	Processus d'acquisition de compétences et d'identité dans et par l'action professionnelle	Construction de l'identité professionnelle dans l'interaction avec l'Institution et les pairs
Ancrage épistémologique	Pragmatisme et interactionnisme Approche processuelle et descriptive	Constructivisme et compréhensivité Approche analytique et interprétative
Entrée analytique	Par les pratiques et les logiques d'action (que font-ils sur le terrain ?)	Par l'identité et ses dynamiques (qui sont-ils comme professionnels ?)
Unité d'analyse	Les pratiques professionnelles et les compétences produites (savoir-faire, savoirs)	L'identité professionnelle comme résultante de transactions entre soi et autrui (Dubar, 2000)
Rapport au temps	Processuel : voies déployées dans	Dynamique et biographique :

	la temporalité de l'action (en situation, sur/pour l'action)	l'identité commence avant la formation et se construit sur la carrière entière
Rapport à la crise	Implicite : la crise comme occasion d'improvisation et d'apprentissage (Voies 1 et 2)	Explicite et central : la crise comme processus d'éveil, exploration, engagement, évaluation (Gohier, 2001)
Rapport à la vocation	Absent : modèle professionnellement neutre, applicable à tout secteur professionnel	Central *via* la dynamique religieuse (Chap. VIII, V) : vocation comme forme d'identité transmise
Rapport au collectif	Voies 3 et 5 impliquent la dimension collective mais restent centrées sur le professionnel individuel	Noyau central et ensembles périphériques (Cattonar) sont des construits explicitement collectifs
Forces pour l'EC burkinabè	Opérationnel et précis : rend compte des pratiques observées (quinzaine critique, tutorat, ajustements)	Analytique et profond : rend compte de la complexité biographique et Institutionnelle de l'identité
Limites pour l'EC burkinabè	Ne prend pas en compte la dimension spirituelle et vocationnelle spécifique à l'EC	Risque de psychologisation : les déterminants structurels (salaires, plafond statutaire) peuvent être sous-estimés

Source : élaboré par l'auteur à partir des données quantitatives et qualitatives des Chapitres VII, VIII et IX (N=122 ; Q=73 ; E=49).

3.2 — Les points de convergence : ce que les deux modèles partagent

Malgré leurs différences d'entrée analytique et de positionnement épistémologique, les deux modèles partagent cinq points de convergence fondamentaux, que les données empiriques du corpus confirment :

– Convergence 1 : la double inscription individuelle et collective de la construction professionnelle. Wittorski (2007) reconnaît que les voies de professionnalisation se déploient dans des espaces à la fois individuels (voies 1, 4 et 6) et collectifs (voies 2, 3 et 5). Cattonar (2001) distingue explicitement le noyau central (identité collective partagée) et les ensembles périphériques (identités individuelles différenciées). Ces deux modèles convergent pour refuter une lecture purement individualiste de la construction professionnelle : le professionnel ne se développe pas seul, mais dans et par ses interactions avec ses collègues, son Institution et ses élèves. Dans le corpus, cette double inscription se manifeste concrètement dans la coexistence de pratiques collectives formalisées (la quinzaine critique, Chap. VII, 2.3.1) et d'initiatives individuelles d'autoformation ou d'auto-accompagnement (PEDRO, XAVIER, Chap. VII, 2.6.2).

– Convergence 2 : la temporalité longue et non linéaire du processus. Les deux modèles conçoivent la construction professionnelle comme un processus inscrit dans la durée et caractérisé par des phases d'avancée, de stagnation et de régression. Pour Wittorski (2007), les six voies ne se succèdent pas selon une progression linéaire ; elles se mobilisent simultanément et différemment selon les situations. Pour Gohier *et al.* (2001), l'identité professionnelle se construit à travers des phases d'exploration et d'engagement entrecoupées de crises qui peuvent soit consolider soit fragiliser l'identité. Les données du corpus confirment cette temporalité longue et non linéaire : 77,6 % des PEC interviewés ont entre 5 et 15 ans d'ancienneté (Chap. VI), et les crises, abordées dans le Chapitre VIII (VIII), sont omniprésentes.

– Convergence 3 : la centralité des pratiques réflexives dans la construction du professionnel**.** La voie 3 de Wittorski (2007) (réflexion sur l'action) et la dimension cognitive de l'identité professionnelle construite dans le rapport aux collègues (Cattonar, 2001 ; Chap. VIII, 1.2) se rejoignent dans une même valorisation des espaces de réflexion partagée comme conditions du développement professionnel.

Dans le corpus, la quinzaine critique (Chap. VII, 2.3.1) et les analyses de pratiques anticipatives (Chap. VII, 2.4.2) constituent les espaces Institutionnalisés de cette réflexivité collective, qui est à la fois un outil de professionnalisation (Wittorski, 2007) et un vecteur de consolidation de l'identité collective (Cattonar, 2001).

– Convergence 4 : l'importance des relations interprofessionnelles dans la construction du professionnel. Wittorski (2007) insiste sur le rôle des pairs dans les voies 2 et 3 de professionnalisation ; Cattonar (2001) et Gohier *et al.* (2001) identifient les relations avec les collègues comme un « miroir identitaire » fondamental. Les deux modèles convergent pour affirmer qu'on devient professionnel dans l'interaction avec des pairs qui partagent des normes, des valeurs et des pratiques. Cette convergence est illustrée par les pratiques de recours aux collègues (SANDRA, Chap. VII, 2.5.2 ; BAPTISTE, Chap. VII, 2.2.2), de mentorat informel (BLANDINE : recours aux *« doyens de CM2 »,* Chap. VII, 2.5.2) et de solidarité professionnelle dans les moments de crise (Chap. VIII, 8.3).

– Convergence 5 : la crise comme dimension constitutive du développement professionnel. Wittorski (2007) reconnaît implicitement le rôle des situations problématiques comme déclencheurs des voies les plus réflexives (voies 3 et 4) ; Gohier *et al.* (2001) font de la crise une phase explicitement constitutive du processus de construction identitaire. Dans le corpus, les crises professionnelles analysées au Chapitre VIII (§VIII), de la crise salariale à la crise managériale, du doute sur les perspectives de carrière à la tension travail–foi, sont systématiquement présentées par les PEC non pas comme des accidents de parcours mais comme des moments de maturation professionnelle et identitaire. La formule de MENELAS, *« multiplier les choses par zéro »* (2021_46_E12_MENELAS, Chap. VIII, 8.8), exprime avec un humour distancié, à la burkinabè, cette capacité à convertir les épreuves en ressources de croissance.

3.3 — Les points de divergence : ce que les deux modèles apportent de complémentaire et d'irréductible

Les divergences entre les deux modèles ne sont pas des oppositions ; elles signalent que les deux modèles explorent des facettes différentes d'une même réalité complexe, que ni l'un ni l'autre ne peut saisir seul dans sa totalité. Ces divergences sont donc complémentaires et mutuellement nécessaires.

- Divergence 1 : la prise en compte de la dimension vocationnelle et religieuse. C'est la divergence la plus fondamentale dans le contexte de l'EC burkinabè. Le modèle de Wittorski (2007) est professionnellement neutre : il ne distingue pas un enseignant catholique d'un enseignant laïque ou d'un cadre d'entreprise. Cette neutralité est une force du modèle sur le plan épistémologique, mais elle est une limite dans le contexte d'une Institution dont la spécificité réside précisément dans l'articulation entre vocation et professionnalité. Les données montrent que 47 % des PEC citent la vocation comme premier facteur de choix de carrière (Chap. VII (I.1.1.1) ; que 71 % étaient engagés en CCB avant leur formation initiale (Chap. VIII (V.5.1) ; que 69,4 % maintiennent un lien explicite entre leur travail et leur vie de foi et de prière (Chap. VIII (VIII.8.7). Ces réalités ne peuvent pas être saisies par le modèle de Wittorski (2007) mais sont au cœur de la dynamique identitaire religieuse (Chap. VIII (V) que Cattonar (2001) permet de conceptualiser.

– Divergence 2 : la prise en compte des déterminants structurels de crise. Wittorski (2007) traite les situations difficiles comme des occasions d'apprentissage (voies 1 et 2 : improvisation, ajustement) sans analyser leurs déterminants structurels. Le modèle Cattonar–Gohier–Marcia, articulé avec les données empiriques, identifie au contraire les déterminants structurels des crises identitaires : le plafond statutaire (absence d'inspectorat, Chap. VIII (VIII.8.2), les tensions managériales, la crise salariale (Chap. VIII (VIII.8.1) et la crise sécuritaire. Ces déterminants structurels échappent à la grille de lecture de Wittorski (2007), qui est davantage centrée sur les processus micro-sociaux de l'action professionnelle que sur les macro-déterminants Institutionnels et politiques.

– Divergence 3 : la grille analytique des pratiques contre la profondeur des trajectoires. Wittorski (2007) offre une grille pour l'analyse des pratiques

professionnelles quotidiennes : il permet de distinguer précisément entre une improvisation (V1), un recours aux savoirs théoriques (voie 2), une analyse rétrospective (V3) et une anticipation (V4). Cette disparité des actions selon les situations est irremplaçable pour comprendre ce que les PEC font concrètement au jour le jour dans leurs classes et dans leurs équipes pédagogiques. À l'inverse, Cattonar (2001) et Marcia (1993) offrent une modélisation de la trajectoire identitaire sur le temps long (statuts évolutifs, noyau central, ensembles périphériques) que Wittorski (2007) ne conceptualise pas. Ces deux spécificités, le court terme et le long terme, les pratiques quotidiennes et les trajectoires biographiques, sont mutuellement nécessaires pour une compréhension complète de la professionnalisation des PEC burkinabè.

– Divergence 4 : la question du sujet de la professionnalisation. Chez Wittorski (2007), le sujet de la professionnalisation est avant tout un professionnel en situation, défini par ses pratiques et ses compétences. Chez Gohier *et al.* (2001) et Cattonar (2001), le sujet est une personne dans toute la complexité de son être : ses convictions, ses aspirations, ses appartenances religieuses et culturelles, son histoire biographique font partie intégrante de l'analyse. Dans le contexte burkinabè, cette différence est particulièrement significative : les PEC ne sont pas des professionnels abstraits ; ils sont des hommes et des femmes catholiques burkinabè, portant les valeurs de leur culture, de leur foi et de leur communauté, et c'est de cette totalité personnelle que naît leur identité professionnelle spécifique.

3.4 — Le modèle 1 à l'épreuve du corpus des autorités

Le modèle des six voies de professionnalisation de Wittorski (2007) trouve une confirmation spécifique dans les pratiques décrites par les autorités. La voie 1 (action en situation et ajustements) est illustrée par les descriptions que DEMBELE fait du travail quotidien des PEC dans ses écoles, où la préparation des cours, la surveillance par le Directeur et les devoirs quotidiens constituent autant de dispositifs d'action en situation (2018_5_E3_AUT_DEMBELE). La voie 4 (réflexion pour l'action) est présente dans les plans triennaux de MAKY, qui articule des objectifs Institutionnels

à des pratiques pédagogiques concertées (2018_19_E10_AUT_MAKY). La voie 6 (intégration/assimilation) est la plus problématique : les autorités constatent unanimement que l'intégration des valeurs catholiques dans l'identité professionnelle durable, l'assimilation de l'*ethos* catholique comme mode d'être plutôt que comme prescription comportementale, est le défi majeur de l'EC burkinabè.

3.5 — Le modèle 2 à l'épreuve du corpus des autorités

Les modèles de l'identité professionnelle s'enrichissent considérablement à la lumière des entretiens avec les autorités. Le concept de « forclusion identitaire » de Marcia (1993), un statut d'identité adoptée sans exploration préalable, trouve une illustration particulièrement frappante dans l'analyse qu'ALBERIC fait de l'écart entre l'engagement déclaré lors du recrutement et les comportements observés une fois en poste :

> *« On ne reconnaît pas celui pour qui on avait eu un très beau témoignage, on ne reconnaît pas celui qui s'était engagé, qui se dit fils de l'Église, on est ceci, on est cela. Cela pose question. Personnellement je n'arrive pas à expliquer pourquoi des personnes très engagées deviennent très vite des insatisfaits ou même des fossoyeurs de l'Institution qui les a engagés. »*
>
> (2018_17_E9_AUT_ALBERIC)

Cette observation laisse entrevoir que la forclusion initiale, l'engagement catholique déclaré lors du recrutement, peut masquer une identité diffuse (Marcia, 1993) non explorée, qui se révèle dans la confrontation avec les réalités du terrain. Cattonar (2001) dirait que l'identité transmise (reçue de l'Institution) ne s'est pas transformée en identité construite (élaborée par le sujet à partir de son expérience). Les autorités, et particulièrement les DDEC les plus expérimentés comme ALEXIS, ont développé des pratiques intuitives pour accompagner cette transition (l'entretien individuel annuel, les visites d'école, les recollections) sans pour autant les théoriser explicitement dans les termes de ces modèles.

3.6 — Les conditions contextuelles d'actualisation des dispositifs de professionnalisation

L'écart constaté entre le dispositif d'auto-confrontation croisée formalisé par Clot et Faïta (2001) exposé dans le cadre théorique (Chap. III (III.3.1), et la « quinzaine critique » effectivement pratiquée par les professeurs des écoles catholiques burkinabè (Chap. VII (II.2.3.1) peut être considéré comme un résultat de la recherche. Sa lecture réflexive éclaire trois dimensions complémentaires de la professionnalisation enseignante dans le contexte burkinabè :

– La première dimension est celle des conditions matérielles d'existence des dispositifs théoriques. L'auto-confrontation croisée présuppose un ensemble de ressources : un équipement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), du temps institutionnellement dédié au visionnage, une présence régulière d'un chercheur ou d'un expert extérieur que le contexte de l'Éducation Catholique burkinabè ne réunit pas systématiquement. Constater cette absence, c'est rappeler qu'un dispositif de professionnalisation n'est jamais neutre vis-à-vis des conditions socio-économiques et institutionnelles dans lesquelles il est susceptible de s'incarner. Les modèles importés de la littérature francophone, qu'il faut reconnaître comme essentiellement produits dans des contextes européens et nord-américains, ne sauraient être projetés sans médiation sur des terrains africains : la question n'est pas seulement celle de leur validité conceptuelle, mais aussi celle des conditions matérielles de leur réalisation effective.

– La deuxième dimension est celle de la créativité endogène des acteurs éducatifs burkinabè. La quinzaine critique, initiée par un Directeur d'école du système public burkinabè, Justin Palenfo, et progressivement généralisée dans l'ensemble du système éducatif primaire burkinabè, atteste que les enseignants du Burkina Faso n'ont pas attendu les dispositifs importés pour construire des modalités réflexives d'analyse collective de leur travail. Cet outil, fondé sur l'échange, la régularité Institutionnalisée et sur l'engagement partagé de l'équipe éducative, s'inscrit dans une conception africaine de la rencontre, de l'échange et de la transmission orale Hampâté Bâ (1991, 1972). La quinzaine critique n'est pas une version appauvrie de l'auto-confrontation croisée ; elle est une formalisation réflexive d'un autre type, dont la rationalité propre mérite d'être reconnue en tant que telle.

– La troisième dimension quant à elle est prospective. Reconnaître que la troisième voie de professionnalisation (Wittorski, 2007) est effectivement actualisée sur le terrain catholique burkinabè sous la forme de la quinzaine critique n'interdit pas

d'envisager des enrichissements possibles, pour peu qu'ils soient pensés dans le respect des contraintes matérielles et culturelles locales. Des formes légères d'auto-confrontation, par exemple l'enregistrement audio plutôt que vidéo, le travail en binômes d'enseignants plutôt qu'en séance collective et l'accompagnement par un Instituteur Principal plutôt que par un chercheur extérieur, pourraient être expérimentées à titre exploratoire, comme prolongement de la quinzaine critique, et non comme substitution à celle-ci. Une telle perspective ouvre un chantier de recherche-action pour l'Éducation Catholique du Burkina Faso, en articulation avec la dynamique de professionnalisation enclenchée en son sein.

Cet écart productif entre théorie et terrain illustre la posture épistémologique qui a guidé l'ensemble de la recherche : celle d'un praticien-chercheur (De Lavergne, 2007 ; Albarello, 2004) qui mobilise des cadres théoriques extérieurs non pour en plaquer les catégories sur son terrain, mais pour en éprouver la portée et les limites au contact des réalités empiriques observées.

IV — Figures-types et trajectoires identitaires

Il convient de préciser d'emblée le statut épistémologique de ces figures-types par rapport aux figures professionnelles caractérisées dans le chapitre IX. Dans le chapitre IX, chaque parcours singulier a donné lieu à l'identification d'une figure professionnelle au sens de Cattonar (2001), construite de manière inductive à partir de l'analyse approfondie de l'entretien : RONAN incarne la figure du « pédagogue social / éducateur », KOLBERT celle de « l'éducateur-missionnaire intégral », NYMPHA celle de « l'éducatrice chrétienne traditionnelle », BARTHES celle du « pédagogue-expert et formateur », et FAROLE celle de « l'enseignante dévouée traditionnelle ». Ces figures sont des portraits singuliers, riches de la complexité de chaque parcours individuel.

Le présent chapitre propose une montée en généralité à partir de la triangulation de l'ensemble des données (N = 122), mais il choisit délibérément de conserver le concept de figure plutôt que celui de profil-type. Ce choix terminologique est scientifiquement motivé. Le profil-type, en tant que catégorie classificatoire, procède d'une décomposition analytique de l'identité en variables (statut identitaire, voie de professionnalisation dominante et forme d'engagement), et recompose une catégorie

transversale : il se rapporte prioritairement à la carrière professionnelle, entendue comme trajectoire objectivable dans le temps. La figure, en revanche, procède d'une démarche compréhensive et holiste qui saisit l'identité professionnelle comme une *Gestalt,* c'est-à-dire comme une forme globale irréductible à la somme de ses composantes : elle prend en compte l'intégralité du dire (le discours que l'enseignant tient sur sa mission, ses valeurs et son rapport au métier), du faire (ses pratiques pédagogiques, ses gestes professionnels et son investissement concret), et de l'être (sa vocation, sa spiritualité et son identité profonde en tant que personne). Cette distinction rejoint celle que Dubar (1991) opère entre les formes identitaires (des configurations stables que l'on peut typologiser, correspondant au profil-type) et les processus identitaires (des dynamiques singulières et temporelles, correspondant à la figure). Elle trouve un appui décisif dans les travaux de Pachod (2007, 2013) sur les figures de l'instituteur. Analysant le Code Soleil et la morale professionnelle des instituteurs français, Pachod montre que la figure de l'instituteur « prophète missionnaire » ne se construit pas par la décomposition analytique de compétences professionnelles mais par l'unification de toutes les dimensions de la vie dans un engagement total. Du point de vue de Pachod (2013), la vocation exige un don total de soi, un engagement de l'être entier, sans discontinuité, et la vie de l'instituteur devient parole et parabole de l'éducation. Chez cet auteur, la cohérence entre le dire et le faire est constitutive de la figure et il articule cinq paradigmes actionnels irréductibles à des variables isolables : former des hommes, être des hommes, aimer et faire aimer l'école, aimer les enfants, coopérer (Pachod, 2007). C'est précisément cette conception holistique de la figure, saisissant l'engagement de l'être entier et non un ensemble de traits classificatoires, qui fonde le choix terminologique du présent chapitre.

Le concept de figure-type, retenu pour le présent chapitre, articule ces deux niveaux : il conserve la vocation holistique de la figure (saisir le dire, le faire et l'être dans leur cohérence) tout en opérant la montée en généralité nécessaire à l'analyse transversale d'un corpus de 122 participants. Cinq figures-types sont ainsi dégagées, dont les dénominations reprennent et prolongent les figures singulières du chapitre IX : la Figure 1 (l'Éducateur engagé) intègre la figure du « pédagogue social » de RONAN ; la Figure 2 (le Pédagogue-expert) reprend la figure du « pédagogue-expert et formateur » de BARTHES ; la Figure 3 (le Praticien en construction) désigne la

configuration transitoire des PEC en quête d'ancrage identitaire ; la Figure 4 (le Professionnel en transition) correspond à la figure de « l'enseignante dévouée » de FAROLE dans sa phase initiale ; la Figure 5 (l'Éducateur-missionnaire) reprend la figure de « l'éducateur-missionnaire intégral » de KOLBERT dans sa forme aboutie. Chaque figure-type ne se réduit pas à un ensemble de variables : elle désigne une manière d'être enseignant catholique dans l'intégralité de ses dimensions professionnelle, personnelle et spirituelle. Cette correspondance ne doit cependant pas masquer le fait que chaque parcours singulier déborde les figures-types : KOLBERT, par exemple, traverse la Figure 3 avant d'aboutir à la Figure 5, illustrant la processualité des trajectoires identitaires.

4.1 — Les cinq figures-types

Les estimations de proportions présentées ci-après pour chacune des cinq figures-types résultent d'une triangulation entre les statuts identitaires de Marcia (Chapitre VIII (VII) : 58,2% réalisée, 23,8 % forclose, 11,5 % moratoire, 6,5 % diffusion) et l'analyse qualitative des 49 entretiens, qui permet de discerner des sous-types internes à chaque statut. Les figures 1, 2 et 5 correspondent à trois sous-types de l'identité réalisée majoritaire (éducatif, professionnel, vocationnel) ; les figures 3 et 4 répartissent les profils en moratoire, en forclusion et en diffusion selon leur dynamique dominante. Les fourchettes assumées rendent compte de l'incertitude inhérente au classement de profils complexes : un même PEC peut être en transition entre deux figures-types adjacentes, comme l'illustre le parcours de KOLBERT (figure 3 → figure 5) ou de FAROLE (figure 4 → figure 2).

Figure 1 : L'Éducateur engagé (estimation : 20-25 % - sous-type éducatif de l'identité réalisée)

Cette figure, qui correspond au « pédagogue social / éducateur engagé » identifié chez RONAN dans le chapitre IX, incarne les PEC dont l'identité est pleinement réalisée au sens de Marcia (1993). Ils se distinguent par la maîtrise des six voies de professionnalisation, avec une préférence pour les voies 3 et 4 (réflexion sur et pour l'action), une identité agie intense, un lien travail-foi pleinement assumé et une

adhésion totale au Projet Éducatif. Représentants : THECIA (44 ans, IC, IFPEC, 17 ans, identité réalisée par traversée de l'épreuve), MAGARINE (35 ans, IC, IFPEC, religieuse), NYMPHA (45 ans, IC, Autoformation, 23 ans, modèle d'accomplissement total) et RONAN lui-même (39 ans, IC, IFPEC, Frère, obéissance transformée en passion).

Figure 2 : Le Pédagogue-expert (estimation : 20-25 % » - sous-type professionnel de l'identité réalisée)

La figure de l'enseignant catholique accompli se caractérise par une identité réalisée ou un moratoire résolu, mobilisant les voies 1, 3 et 6 de Wittorski (2007) avec un engagement professionnel et Institutionnel : participation active à la vie de l'école, responsabilités complémentaires. VALENTINIA (2021_58_E25), (50 ans, IC, IFPEC, 16 ans) et BAPTISTE (2021_51_E17), (42 ans, IC, IFPEC, 17 ans) en sont les représentants.

Figure 3 : Le Praticien en construction (estimation : 20-25 % » - moratoire et part des forclos)

Cette figure modale correspond aux 11,5 % en moratoire et à une partie des 23,8 % en forclusion. PEC mobilisant les voies 1 et 2 de Wittorski (2007) sans pratiquer les voies réflexives. ISRAËL (CAP, 35 ans, 7 ans, IFPEC) et BLANDINE (CAP, 27 ans, 8 ans, IFPEC) incarnent la jeunesse de cette figure, encore en construction identitaire active.

Figure 4 : Le Professionnel en transition identitaire (estimation : 15-20 % - diffuse et part des forclos)

Figure correspondant aux 6,5 % en identité diffuse et à une partie des forclos. FAROLE (36 ans, IC, ENEP Privée, 12 ans) représente une transition en cours : formée hors IFPEC, elle a progressivement intégré le Projet Éducatif par socialisation professionnelle, passant de la forclusion au moratoire puis à la résolution identitaire.

Figure 5 : L'Éducateur-missionnaire (estimation : 8-12 % - sous-type vocationnel de l'identité réalisée)

Figure la plus congruente avec le noyau central identitaire. KOLBERT (2021_59_E26), (40 ans, IC, IFPEC, 20 ans) en représente l'aboutissement : une identité où vocation canonique et expertise pédagogique se renforcent mutuellement, la résignation initiale s'étant transformée en vocation missionnaire au fil d'un parcours de plus de deux décennies. NYMPHA, classée en Figure 1 (*cf. supra*, 4.2.1), partage avec cette figure la profondeur de l'ancrage spirituel et l'intégration totale de la vocation dans l'exercice du métier. La pratique spirituelle quotidienne n'est pas extérieure au métier mais sa source intérieure. Cette figure-type entre en résonance remarquable avec la figure du « prophète missionnaire » de l'instituteur laïc analysée par Pachod (2007, 2013) : dans les deux cas, la vocation unifie ce que les fonctions séparent, l'engagement est total et sans discontinuité. La différence tient au registre de la transcendance : laïque et républicaine chez Pachod (2007, 2013), explicitement chrétienne et ecclésiale chez les PEC burkinabè. L'existence de cette convergence structurelle entre deux contextes aussi éloignés (la France laïque du Code Soleil et l'Éducation Catholique du Burkina Faso contemporain) suggère que la figure de l'éducateur-missionnaire constitue un invariant anthropologique de la vocation enseignante qui transcende les frontières confessionnelles et culturelles.

4.2 — Analyse croisée et trajectoires identitaires

4.2.1 — Analyse croisée des figures : convergences et divergences

L'analyse croisée des cinq figures-types révèle plusieurs constats structurants. Les Figures 1 et 5 partagent la résolution complète de l'articulation vocation-métier, mais diffèrent dans le registre : engagement éducatif et social pour l'Éducateur-engagé, engagement spirituel et pastoral pour l'Éducateur-missionnaire. Les Figures 2 et 3, qui représentent ensemble une part importante du corps enseignant (environ 40 à 50%), se distinguent par leur rapport aux voies réflexives de professionnalisation. Le Pédagogue-expert pratique activement la réflexion sur et pour l'action (V3 et V4), tandis que le Praticien en construction se limite le plus souvent à l'action en situation (V1) et à l'accumulation d'expériences. Cette différence, apparemment technique, a des conséquences identitaires : elle détermine la capacité du PEC à transformer les crises en opportunités de développement professionnel plutôt qu'en facteurs de désengagement. La Figure 4, figure la plus vulnérable, est aussi la plus susceptible de transformation si l'Institution met en place les dispositifs d'accompagnement appropriés, comme l'illustre le parcours de FAROLE. La distribution estimée des figures révèle une structure en losange : un petit groupe à identité très forte au sommet (Figures 1 et 5, environ 28 à 37 %), une grande proportion à identité intermédiaire (Figures 2 et 3, environ 40 à 50 %), et un groupe minoritaire mais significatif à identité fragile à la base (Figure 4, environ 15 à 20 %). Cette structure est caractéristique d'une Institution en phase de maturation identitaire, où le noyau central est solide mais la périphérie reste fragile.

4.2.2 — Trajectoires identitaires et parcours singuliers

La trajectoire forclusion → moratoire → identité réalisée, la plus fréquente, correspond à la dynamique que les DDEC les plus efficaces cherchent à accompagner. ALEXIS décrit ce travail :

> *« J'ai un échange personnel avec chaque enseignant. Et cela me permet de savoir ce qu'ils sont en train de vivre. »*

> (2018_1_E1_AUT_ALEXIS, DDEC Banfora, 2018)

La trajectoire inverse, de l'identité réalisée vers le moratoire, est illustrée par les PEC des grèves de 2017-2018. NERY analyse ce phénomène en distinguant motivations réelles et manipulations externes. Le croisement des cinq parcours singuliers du chapitre IX situe RONAN (F5→F1, voie 4, obéissance transformée en passion, figure du « pédagogue social / éducateur »), KOLBERT (F3→F5, voies 1+3, résignation transformée en vocation missionnaire, figure de « l'éducateur-missionnaire intégral »), NYMPHA (F1, voies 4+6, accomplissement total, figure de « l'éducatrice chrétienne traditionnelle »), BARTHES (F2 au sommet, voies 1+3+6, progression linéaire IC→CP, figure du « pédagogue-expert et formateur ») et FAROLE (F4→F2, voie 2, socialisation comme substitut de formation, figure de « l'enseignante dévouée traditionnelle »).

4.3 — Vers un modèle intégratif européo-africain : apport de cette recherche à la théorie de la professionnalisation

Cette discussion comparative aboutit à une proposition de dépassement des deux modèles pris séparément. Le Modèle PIE proposé dans la partie II constitue un premier pas vers ce dépassement, en articulant les apports de Wittorski (2007), de Cattonar (2001) – Gohier *et al.* (2001) – Marcia (1993) et de la pensée éducative africaine. Mais ce modèle intégratif n'est pas une simple juxtaposition des trois contributions ; il propose une articulation théorique qui tente de dépasser leurs limites respectives.

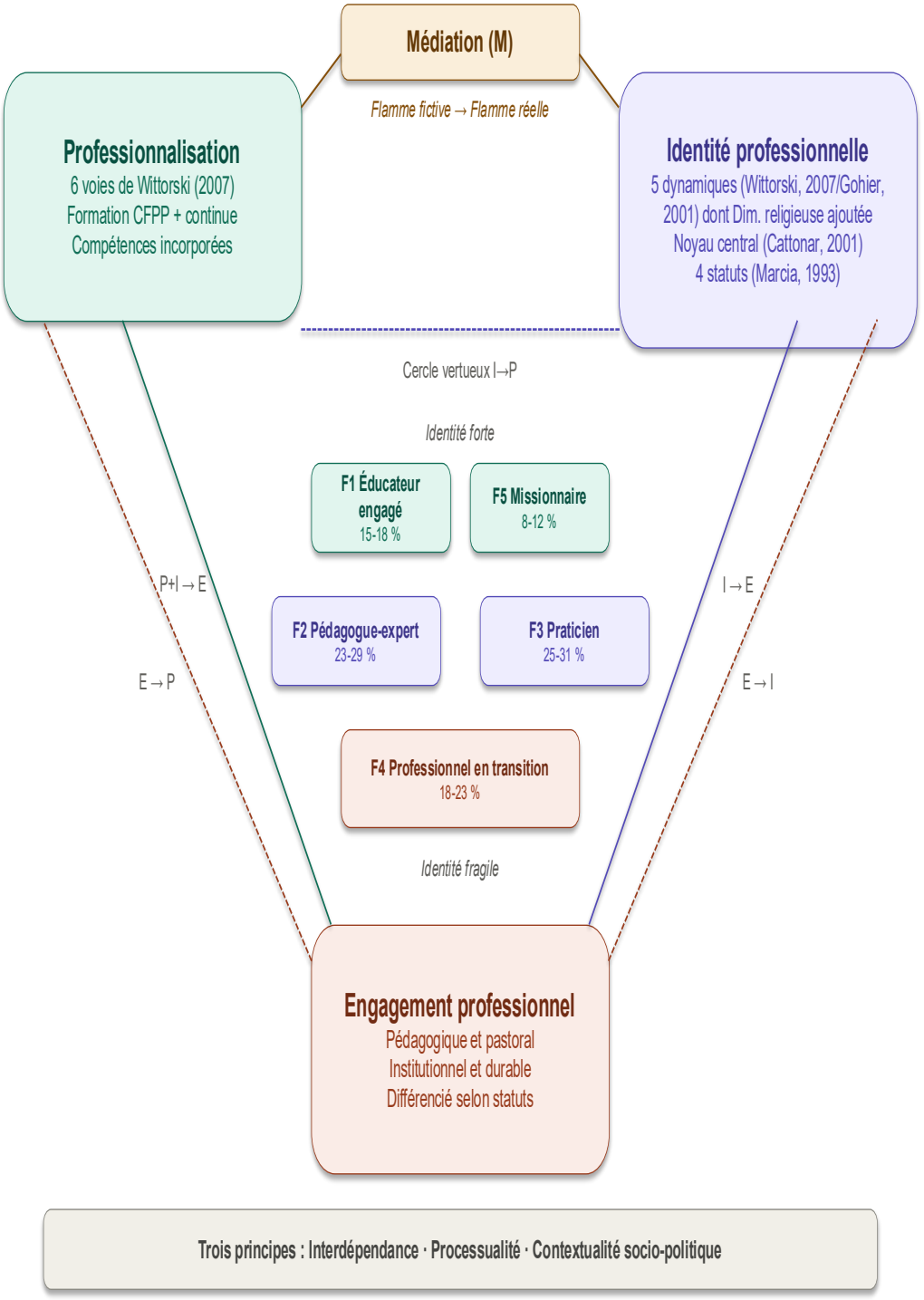
Le Modèle PIE propose que la professionnalisation (P), l'identité professionnelle (I) et l'engagement (E) forment un système dynamique non linéaire dont le fonctionnement est conditionné par des facteurs régulateurs opérant à trois niveaux (individuel, Institutionnel, socio-culturel). Ce modèle enrichit Wittorski (2007) en y ajoutant la dimension identitaire et spirituelle ; il enrichit Cattonar (2001) ; Gohier *et al.* (2001) ; Marcia (1993) en y ajoutant la dimension des pratiques professionnelles concrètes et la granularité des six voies ; et il enrichit les deux en y intégrant la

dimension culturelle africaine de la transmission, de l'enracinement et de la résilience.

La portée de ce modèle dépasse le contexte spécifique de l'EC burkinabè. Il s'adresse potentiellement à tout chercheur travaillant sur la professionnalisation des enseignants dans des contextes confessionnels ou à forte dimension culturelle, qu'il s'agisse de l'Éducation Catholique en Afrique de l'Ouest, de l'enseignement islamique au Maghreb, ou de toute Institution éducative qui repose sur un double fondement, compétence professionnelle et conviction idéologique ou spirituelle.

La figure 37 donne un aperçu visuel de ce qui vient d'être développé sur notre Modèle P →(M) I → E → P :

Figure 37 : Modèle PIE



Source : construit par l'auteur à partir de l'interprétation de l'analyse des données de recherche

4.4 - L'apport spécifique de la pensée éducative africaine : enrichissements et dépassements

Les deux modèles européens, Wittorski (2007) d'une part, Cattonar–Gohier–Marcia d'autre part, ont été élaborés dans des contextes culturels, Institutionnels et épistémologiques très différents de celui des PEC burkinabè. Leur pertinence pour le terrain burkinabè est réelle, comme les données empiriques le confirment, mais elle appelle des enrichissements que la pensée éducative africaine, notamment Ki-Zerbo (1990), Hampâté Bâ (1991, 1972) et Compaoré et *al.,* (2004), permet d'apporter.

– Enrichissement 1 : la transmission comme dimension constitutive de la professionnalité. Hampâté Bâ (1972) affirme : « En Afrique, quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle ». Cette formule, devenue emblématique de la conception africaine de la transmission du savoir, éclaire d'une profondeur anthropologique ce que Wittorski (2007) théorise comme la voie 5 (traduction culturelle par rapport à l'action). Dans le contexte burkinabè, le tutorat par les « doyens » (BLANDINE, Chap. VII (II.2.5.2), le mentorat par la directrice (SANDRA, *ibid.*), et l'initiation par l'expérience des aînés (REGINA, *ibid.*) ne sont pas de simples techniques pédagogiques ; ils sont des actes de transmission culturelle et spirituelle qui s'inscrivent dans une conception africaine de l'éducation où le savoir ne se transmet pas dans les livres mais dans la relation avec les anciens. Cette dimension est absente de la conceptualisation de Wittorski et seulement partiellement saisie par le modèle de Cattonar.

– Enrichissement 2 : l'enracinement culturel comme condition de l'authenticité professionnelle. Ki-Zerbo (1990) soutient que toute éducation authentique doit être « enracinée dans les valeurs culturelles et spirituelles du peuple ». Cette exigence d'enracinement éclaire la dynamique culturelle (identité assignée) du Chapitre VIII (III) : l'injonction Institutionnelle de réaliser la synthèse culture–foi–vie dans toutes les activités éducatives n'est pas une contrainte artificielle importée d'ailleurs ; elle est la traduction pédagogique d'une conception africaine de l'éducation intégrale, qui refuse la dichotomie entre instruction et formation de la personne entière. Les données du corpus confirment que 94,3 % des PEC expriment un fort sentiment de congruence entre leurs valeurs personnelles et les finalités de l'EC (Chap. VIII (II) :

cette congruence est le signe que le Projet Éducatif catholique est perçu non pas comme étranger à la culture burkinabè mais comme son expression la plus aboutie dans le champ éducatif.

– Enrichissement 3 : la résilience comme vertu professionnelle culturellement codée. La capacité des PEC à traverser des crises majeures, crise salariale, crise sécuritaire post-2015, tensions managériales, sans rompre leur engagement, trouve dans la pensée africaine une ressource conceptuelle que les modèles de Wittorski et de Gohier ne suffisent pas à expliquer. Compaoré et *al.* (2004) parlent de la dignité du serviteur de l'éducation, une posture culturelle qui valorise la persévérance dans la mission au nom d'un bien commun plus grand que les difficultés individuelles. Cette posture est directement visible dans la formule de BARTHES :

> *« Nous qui sommes encore là, c'est parce qu'on croit au Projet, et on tient à le réaliser »* (2018_2_E1_BARTHES, Chap. VII).
>
> La résilience des PEC burkinabè n'est pas seulement une stratégie psychologique individuelle (Gohier *et al., 2001) ; elle est aussi une vertu professionnelle culturellement transmise et valorisée dans la tradition éducative africaine.*

V — Crises identitaires et stratégies de résolution

Le chapitre VIII consacre une analyse approfondie aux crises identitaires vécues par les PEC et à leurs stratégies de résolution. Cette analyse est capitale pour comprendre le maintien de l'engagement professionnel malgré des conditions parfois difficiles et pour alimenter les perspectives de développement. La triangulation des données des chapitres VII, VIII et IX avec les variables socioprofessionnelles et les parcours singuliers permet de caractériser cinq figures-types dont la description s'enrichit substantiellement des apports croisés. Les données quantitatives des statuts identitaires offrent désormais une assise empirique robuste aux estimations de distribution. Le corpus des autorités enrichit considérablement l'analyse des tensions que les PEC eux-mêmes ne formulent pas toujours explicitement : la tension entre la vocation affichée et l'intérêt matériel réel ; la tension entre l'idéal d'un corps

ecclésial uni et les pratiques individualistes ; la tension entre les exigences de l'Éducation Catholique et la tentation de la normalisation par rapport au secteur Public. Grâce à SYMPHORIEN (2023_64_E13_AUT), un ancrage dans le présent immédiat émerge : la réforme vers les professeurs des écoles avec le niveau baccalauréat, la restructuration du SNEC, le développement de partenariats nationaux et internationaux, et les préparatifs du 125e anniversaire de l'Éducation Catholique en 2026 constituent autant de données prospectives.

La question de la valorisation des carrières ne peut être dissociée de celle de la reconnaissance sociale. Les données du chapitre VIII révèlent que la reconnaissance Institutionnelle et sociale constitue un facteur déterminant du maintien de l'engagement. Les lettres de félicitations évoquées dans les entretiens, les distinctions informelles accordées par les Directeurs d'école et les DDEC, les responsabilités de coordination pédagogique confiées aux plus compétents constituent autant de formes de reconnaissance qui alimentent le cercle vertueux de l'interdépendance entre professionnalisation-identité-engagement (PIE).

L'institutionnalisation et la systématisation de ces pratiques de reconnaissance permettraient de renforcer significativement le sentiment d'appartenance et la motivation intrinsèque des PEC. Les données quantitatives du questionnaire (questions D5) permettent de hiérarchiser les facteurs d'engagement et ainsi d'orienter les priorités Institutionnelles. Sur les dix dimensions de l'engagement mesurées, la reconnaissance et la valorisation obtiennent le score moyen le plus élevé 3,62/4, n = 58, suivies du sens de l'engagement 3,47/4, n = 64, des perspectives de carrière (3,34/4, n = 64), de l'appartenance au corps enseignant 3,30/4, n = 67 et du *management* 3,25/4, n = 64. En revanche, les scores les plus faibles concernent l'image de l'Éducation Catholique 2,74/4, n = 62 et la collaboration 2,80/4, n = 64. Cette hiérarchie révèle que les PEC sont d'abord sensibles à la reconnaissance Institutionnelle de leur travail et au sens qu'ils donnent à leur engagement, bien avant les conditions matérielles ou l'image publique de l'Institution. Ce résultat conforte empiriquement la priorité accordée à la valorisation des carrières et à la reconnaissance multidimensionnelle dans les perspectives de développement.

Ce résultat converge avec les travaux de Jorro (2009, 2011) sur la reconnaissance professionnelle en éducation, qui montrent que la construction de la professionnalité

repose sur une triple reconnaissance : la reconnaissance par les pairs (les collègues et l'équipe pédagogique), la reconnaissance par l'Institution (la hiérarchie diocésaine, le SNEC) et la reconnaissance par soi-même (le sentiment de compétence et d'accomplissement). Dans le corpus étudié, c'est la reconnaissance Institutionnelle qui apparaît comme le maillon le plus fragile de cette triple reconnaissance, alors que la reconnaissance par les pairs (à travers la quinzaine critique et l'entraide) et la reconnaissance par soi (à travers la satisfaction tirée des progrès des élèves) demeurent des ressources identitaires solides. Les travaux de Jorro éclairent ainsi la nature exacte du déficit identifié et orientent les perspectives de développement vers le renforcement spécifique de la reconnaissance Institutionnelle.

5.1 — Les sources des crises

Les tensions avec le *management* de la DDEC constituent la première source de crise identitaire, générant 46,79 % de déserteurs entre 2005 et 2015. L'évolution de la carrière, avec le plafond statutaire et l'absence de perspective d'inspectorat, alimente des questionnements récurrents. CHARLINE (CAP, 31 ans, 8 ans) exprime le questionnement caractéristique :

> *« On s'est dit à la longue, qu'est-ce que nous allons devenir ? »*
>
> (CHARLINE, 2021_44_E10)

Les difficultés pédagogiques : inexpérience initiale, programmes changeants et disparité des niveaux d'élèves constituent un troisième registre. Les doutes sur le sens du métier : manque d'accompagnement hiérarchique et fragilisation du lien travail-foi complètent le panorama. La tension entre le travail et la vie de foi, malgré son importance (69,4 % des PEC la mentionnent), peut devenir une source de crise lorsque les conditions matérielles ou institutionnelles rendent difficile le maintien de cette articulation.

Les données du questionnaire (question D7, n = 73) permettent de quantifier la prévalence et la nature des crises professionnelles. Sur les 73 répondants, 32 (43,8 %) décrivent une ou plusieurs crises vécues dans l'Éducation Catholique, tandis que 41

(56,2 %) n'en mentionnent pas. Parmi les 32 répondants ayant vécu des crises, l'analyse thématique des réponses ouvertes révèle cinq registres principaux : les retards de salaires sont la source la plus fréquente (15 mentions, soit 46,9 % des crises déclarées), suivis des crises liées à la carrière et à l'avenir professionnel (6 mentions), aux affectations perçues comme arbitraires (5 mentions), au déficit de communication avec la hiérarchie (5 mentions) et au manque de reconnaissance (3 mentions). Le témoignage d'un répondant du corpus-questionnaire (Q71, homme, 30-40 ans, IFPEC, 5-15 ans d'ancienneté, Province de Bobo-Dioulasso) est d'une franchise saisissante :

> *« Souvent je me sens trahi parce que je ne me sens pas compris. L'obligation d'assurer ces tâches passe souvent sur la vie sociale de l'individu. On se sent souvent emprisonné dans un système où on n'a que des devoirs. »*
>
> (Questionnaire Q71, corpus n = 73)

Ce témoignage révèle que la crise identitaire peut affecter des enseignants dont le parcours (formés à l'IFPEC, ancienneté significative) semblait les prédisposer à une identité solide. Le sentiment d'être « emprisonné dans un système où on n'a que des devoirs » constitue l'expression la plus radicale du déséquilibre entre l'exigence Institutionnelle et la reconnaissance accordée.

La perspective des PEC sur le mouvement d'humeur de 2017-2018 apporte un éclairage complémentaire à celui des autorités. MANAHEM (2018_22_E1_MANAHEM, corpus entretiens, n = 49) offre le récit le plus détaillé du vécu intérieur de cette crise :

> *« Nous comprenons l'Église, nous savons que ce n'est pas de la faute du SNEC si les arriérés (...) ce n'est pas de leur faute si on n'arrive pas à les avoir. (...) Mais faut-il rester comme ça ? (...) On nous dit, il faut prier pour que la situation se décante. Prier, je ne vois pas quelqu'un qui ne prierait pas pour avoir ce qui lui revient, s'il peut le faire ».*
>
> (2018_22_E1_MANAHEM)

Ce témoignage est d'une importance analytique considérable. MANAHEM ne conteste pas la légitimité de la réponse spirituelle de la hiérarchie, mais en pointe l'insuffisance face aux réalités matérielles. Son propos révèle une sorte de double langage Institutionnel : l'Éducation Catholique demande à ses enseignants de vivre

leur métier comme une vocation spirituelle et de résoudre leurs difficultés par la prière, tandis que ces mêmes enseignants, pétris des valeurs de justice et de dignité que l'Institution leur a transmises, perçoivent l'écart entre le discours Institutionnel et les conditions concrètes de leur exercice. La résolution de ce double langage ne passe pas par l'une ou l'autre des deux logiques (spirituelle ou revendicative) mais par leur articulation dans un dialogue Institutionnel transparent, ce que COMPAORE (2018_3_E2_AUT_COMPAORE) appelle précisément de ses vœux.

L'inventaire systématique des sources de crise documentées dans le chapitre VIII permet de dégager huit registres distincts, chacun associé à des manifestations empiriques spécifiques et à des stratégies de résolution identifiées. Le *management* de la DDEC génère des tensions ayant conduit à un taux élevé de désertions (*cf. supra*, 2.3), les PEC y répondant par le dialogue Institutionnel et la foi. L'évolution de la carrière, avec le plafond statutaire, génère des questionnements existentiels auxquels les PEC répondent par une redéfinition du sens du métier. Les difficultés pédagogiques trouvent leur résolution dans la quinzaine critique et l'entraide entre pairs. Les doutes sur le sens du métier sont combattus par le regard sur les élèves. Le manque d'accompagnement hiérarchique pousse les PEC à rechercher des mentors informels. La tension travail-foi, malgré son importance pour 69,4 % des PEC, peut devenir source de crises ; les PEC y répondent par la prière, la vie sacramentelle et le ressourcement communautaire. Les crises relatives aux conditions salariales et contractuelles, particulièrement vives entre 2005 et 2018, ont trouvé une résolution partielle avec la normalisation salariale de 2018. Enfin, le processus de crises et de paix intérieure aboutit, chez les PEC les plus résilients, à un état de joie et de paix qui constitue l'indicateur le plus fiable de l'identité réalisée.

5.2 — Les stratégies de résolution : la résilience comme ressource identitaire

Face à ces crises, les PEC mobilisent un répertoire de stratégies articulées autour de plusieurs registres. Le dialogue Institutionnel et la foi constituent la première ressource. La collaboration avec l'équipe pédagogique et la quinzaine critique répondent aux difficultés pédagogiques. Le réconfort trouvé dans le regard sur les

élèves combat les doutes. La prière et la communauté ecclésiale servent de ressource face à la fragilisation du lien travail-foi. La joie et la paix intérieure sont identifiées comme l'aboutissement du processus de résolution. LANDRO le formule : *« La joie interne d'être enseignant, ça déjà, c'est quotidien. »* (2021_54_E20_LANDRO)

Et MENELAS résume la dynamique de résilience : toujours repartir d'un bon pied et la capacité de multiplier les choses par zéro, ne pas laisser les épreuves interrompre la consolidation identitaire. La collaboration entre pairs émerge comme le premier facteur de résilience professionnelle.

L'analyse des stratégies de résolution des crises permet de dégager une typologie des ressources mobilisées par les PEC selon leur profil identitaire. Les PEC à identité réalisée (Figures 1, 2 et 5) mobilisent prioritairement des ressources internes : la foi personnelle, le sens de la mission, la satisfaction professionnelle tirée des progrès des élèves. Ils puisent également dans la communauté ecclésiale et dans les échanges entre pairs pour surmonter les moments de doute. Les PEC à identité forclose (Figures 3 et 4) s'appuient davantage sur des ressources externes : la conformité aux normes Institutionnelles, les encouragements de la hiérarchie, la stabilité des routines professionnelles. Les PEC en moratoire, quant à eux, oscillent entre ces deux registres, cherchant activement un point d'ancrage identitaire qui leur permette de résoudre le questionnement existentiel dans lequel ils se trouvent.

La prière avant la classe, mentionnée par de nombreux PEC comme une pratique quotidienne qui structure leur rapport au métier, constitue un rituel identitaire au sens fort du terme. Elle marque la transition entre l'identité sociale ordinaire et l'identité professionnelle catholique, et fonctionne comme un acte de réaffirmation quotidienne de l'engagement vocationnel. Pour les PEC les plus engagés, cette pratique spirituelle n'est pas un ajout décoratif à l'activité professionnelle mais sa condition de possibilité intérieure. Elle illustre concrètement la cinquième dynamique identitaire (religieuse) ajoutée au modèle de Gohier *et al.* (2001) et confirme que, dans le contexte de l'Éducation Catholique burkinabè, la dimension spirituelle est indissociable de la dimension professionnelle.

Cette indissociabilité de la dimension spirituelle et de la dimension professionnelle rejoint la réflexion de Ela (1985) sur l'incarnation de la foi chrétienne dans les réalités sociales africaines. Pour Ela, l'Église en Afrique ne peut se contenter d'une

évangélisation désincarnée : elle doit s'engager concrètement dans les luttes pour la justice, l'éducation et la dignité humaine. Les PEC burkinabè qui vivent leur métier comme une mission d'évangélisation par l'éducation incarnent précisément cette vision d'une foi agissante dans le réel, même si, comme le révèlent les tensions documentées dans ce chapitre, les conditions matérielles de cette incarnation restent un défi permanent.

Le chapitre VIII identifie également la joie et la paix intérieure comme l'aboutissement du processus de résolution des crises identitaires, ce qui constitue un résultat original et significatif. Dans la littérature sur l'identité professionnelle enseignante, les indicateurs de résolution des crises sont généralement formulés en termes de stabilité professionnelle, de satisfaction au travail ou de sentiment d'efficacité personnelle. L'émergence de la joie et de la paix intérieure comme indicateurs spécifiques aux PEC burkinabè révèle une conception du développement professionnel qui intègre la dimension spirituelle et émotionnelle de l'expérience enseignante. Cette conception, enracinée dans la spiritualité catholique et dans la culture africaine du bien-être communautaire, enrichit considérablement les cadres théoriques occidentaux habituellement mobilisés dans les études sur l'identité professionnelle enseignante. De manière significative, les réponses ouvertes à la question sur les sources de paix et de joie intérieure (question F1 du questionnaire) convergent massivement autour de deux thèmes : la réussite des élèves et la collaboration entre collègues :

> *« La plus grande source de paix et de joie intérieure dans ma profession est le fait de voir ceux dont j'ai la charge d'éducation grandir spirituellement, moralement, intellectuellement et humainement et surtout leur épanouissement ».*
>
> (Questionnaire Q55, corpus n = 73).

Un autre répondant (Q59, corpus n=73) identifie simplement *« la prière personnelle »* comme sa première source de paix intérieure. Ces témoignages confirment, à l'échelle du corpus quantitatif, les résultats qualitatifs du chapitre VIII sur la joie et la paix intérieure comme aboutissement du processus de résolution des crises identitaires.

VI — Tensions systémiques et défis Institutionnels

L'analyse croisée des données des PEC et du corpus des autorités révèle des tensions systémiques qui traversent l'Éducation Catholique burkinabè et conditionnent la triple dynamique professionnalisation-identité-engagement. Ces tensions ne sont pas de simples problèmes administratifs : elles affectent structurellement les conditions de la construction identitaire et de l'engagement des PEC.

6.1 — La tension communication/information : une crise structurelle

Le diagnostic de défaillance communicationnelle que GABY formulait, au Chapitre VII (I.1.2), à propos de la transmission du Projet Éducatif entre les Autorités et la base enseignante, prend ici une portée élargie : il se révèle comme la matrice d'une tension structurelle qui affecte aussi la perception des enjeux salariaux et notamment le lourd malentendu concernant la dette de l'État et le rapport général des PEC à l'Institution. Selon les Autorités, la défaillance communicationnelle est la principale cause endogène des crises. ALEXIS est le plus explicite :

> *« Moi j'ai pu juguler la crise ici parce que je communique. J'ai expliqué clairement ce qui se passe et puis les renvoyer à leur conscience. On rencontre chacun personnellement, les contrats sont personnels. Il faut vraiment communiquer avec eux, je crois que ça a manqué. »*
>
> (2018_1_E1_AUT_ALEXIS)

COMPAORE, chercheur à l'INSS, formule un diagnostic plus direct :

> *« Le problème c'est que la hiérarchie ne veut pas discuter avec les enseignants, c'est cela qui est grave ; très grave ! On ne peut pas gérer des gens et refuser de les entendre. »*
>
> (2018_3_E2_AUT_COMPAORE)

Ce constat désigne un problème de gouvernance : non seulement le flux descendant d'information est insuffisant, mais la capacité de la hiérarchie à pratiquer l'écoute

organisationnelle est insuffisamment développée. Sans une réflexion profonde sur cette question, comme le note COMPAORE, la désaffection va s'installer.

Ce diagnostic de COMPAORE mérite d'être prolongé à la lumière des sciences de la communication organisationnelle. Les travaux de Weick (1995) sur le « *sensemaking* » montrent que les organisations traversent des crises de sens lorsque les flux d'informations sont insuffisants ou contradictoires, obligeant les acteurs à construire des interprétations qui peuvent s'éloigner considérablement de la réalité Institutionnelle. C'est précisément ce qui s'est produit dans l'Éducation Catholique burkinabè lorsque les enseignants, privés d'informations fiables sur les raisons des retards de salaires, ont construit l'interprétation selon laquelle l'Église captait les fonds destinés à leurs salaires. La restauration de la confiance institutionnelle passe nécessairement par la mise en place de canaux de communication bidirectionnels qui permettent non seulement de transmettre l'information du sommet vers la base, mais aussi de recevoir et de traiter les remontées d'informations depuis le terrain. Le modèle de *management* pastoral incarné par ALEXIS (2018_1_E1_AUT) illustre concrètement cette communication bidirectionnelle et ses effets positifs sur l'engagement des PEC.

6.2 — La tension autonomie/contrôle : styles de *management* et engagement

Le corpus des autorités révèle une variabilité considérable dans les styles de *management*, oscillant entre un pôle accompagnement relationnel (ALEXIS) et un pôle administration bureaucratique. La corrélation entre le style d'ALEXIS et l'absence de grève dans son diocèse en 2017-2018 est directe et significative. ALBERIC décrit certains DDEC comme des va-t-en-guerre traitant les enseignants comme des numéros. MAKY a développé une approche hybride :

> *« Je leur ai dit, vraiment on ne se connaît pas, on est appelé à travailler ensemble, si on nous dit Éducation Catholique c'est que c'est quand même confessionnel, ce n'est pas seulement privé, laïc ; c'est confessionnel ! Donc, vous ne pouvez pas avoir comme référence le Public. »*

> (2018_19_E10_AUT_MAKY)

À partir de ce constat, il a établi des plans triennaux incluant des rencontres collectives régulières et des recollections annuelles.

6.3 — La tension vocation/condition contractuelle et salariale

La question contractuelle a été une source majeure de tension entre les PEC et la hiérarchie de l'Éducation Catholique. Nous avons déjà documenté, au Chapitre VII (I.1.3.1), l'ampleur de l'hémorragie provoquée par la crise salariale des premières années de la refondation, telle que l'a décrite SYMPHORIEN (2023_63_E1_AUT). Il s'agit ici d'en ressaisir les mécanismes Institutionnels structurels à partir du croisement des témoignages d'ALEXIS, RALPH, OUEDRAOGO et MAKY, qui permettent de comprendre comment s'articulent vocation, condition contractuelle et condition salariale dans le vécu des PEC. La décision d'ALEXIS (2018_1_E1_AUT) de généraliser les CDD, même pour les formés de l'IFPEC, révèle une posture fondée sur la méfiance préventive, position qu'éclaire également RALPH (2018_21_E11_AUT) en rappelant la fragilité historique vécue au sein de l'Institution : malgré l'engagement décennal, les enseignants catholiques partaient chaque année vers le Public. La Convention avec l'État (2009) a stabilisé les salaires, mais la dette accumulée de l'État se chiffrant en milliards de francs CFA a brisé la confiance Institutionnelle. GABY (2021_34_E2_AUT) rapporte que les anciens professeurs des écoles catholiques croyaient que l'État donnait l'argent et que c'est l'Église qui le bloquait ; une méfiance fondée sur un malentendu que la défaillance communicationnelle a laissé prospérer. Depuis 2018, la normalisation salariale est acquise : *« Un enseignant catholique a le même salaire qu'un enseignant du Public »* (2018_19_E10_AUT_MAKY)

L'État prend en charge environ 80,0 % des salaires et les 20,0 % restants sont compensés par les scolarités versées par les parents d'élèves (2023_64_E13_AUT_SYMPHORIEN). Tout cela est explicité par OUEDRAOGO (2018_13_E7_AUT) : *« l'État n'a pas été en mesure de respecter ses engagements financiers envers l'Éducation Catholique »,* et RALPH en décrit le mécanisme pervers :

> *« L'État présente un budget prévisionnel de 900 millions pour l'Éducation Catholique alors que les besoins réels dépassent 1,2 milliard ; l'Assemblée nationale le rogne encore, et la dette s'accumule année après année ».*
>
> (2018_21_E11_AUT_RALPH)

Les effets de cette situation financière sur l'engagement des PEC sont considérables. Les retards de salaires, déclencheurs du mouvement de grève de 2017-2018, ont brisé la confiance institutionnelle de nombreux enseignants catholiques qui ont vu dans l'incapacité de l'Église à les payer à temps la preuve que l'Institution les mettait en situation de vulnérabilité économique au nom de valeurs qu'elle ne défendait pas matériellement et c'est dans ce sens que le malentendu relevé plus haut par GABY (2021_34_E2_AUT) a constitué l'une des explications les plus profondes des tensions identitaires observées dans le corpus.

6.4 — La tension insertion/désengagement et la tension identité catholique/normalisation syndicale

L'insertion professionnelle est unanimement le moment critique de la carrière. ALBERIC décrit un mécanisme d'entraînement négatif : les nouveaux diplômés s'alignent sur la norme dominante de moindre engagement car les anciens n'ont pas maintenu l'engagement pastoral. La tension la plus profonde oppose l'identité catholique à la logique syndicale importée du secteur public. MAKY formule le paradoxe :

> *« Au lieu de faire prévaloir sa Foi par rapport à ces droits, un enseignant catholique veut parler de droits sans Foi. C'est d'abord l'engagement catholique et l'engagement chrétien qui fait que vous venez à l'Éducation Catholique. »*
>
> (2018_19_E10_AUT_MAKY)

Cette tension est à la fois légitime, car les droits des travailleurs sont des droits humains que la doctrine sociale de l'Église elle-même défend (*Rerum Novarum*, 1891 ; *Laborem Exercens*, 1981), et problématique lorsque les revendications se

formulent dans des cadres idéologiques hostiles à l'identité catholique. La résolution passe par l'intégration dans un dialogue Institutionnel transparent.

RALPH (2018_21_E11_AUT) décrit la dynamique qui a abouti, lors des crises de 2017-2018, à ce que des leaders enseignants catholiques aient tenté de créer un syndicat affilié à des centrales syndicales nationales. Cette tentative de syndicalisation révèle la profondeur de la crise identitaire traversée par une partie du corps enseignant catholique : le recours à un cadre syndical externe signifie que le cadre Institutionnel interne de l'Éducation Catholique n'a pas su offrir un espace de dialogue suffisant pour que les revendications légitimes puissent être exprimées et traitées (2018_3_E2_AUT_COMPAORE). La résolution de cette tension ne passe ni par la répression des revendications ni par l'alignement sur les pratiques du secteur public, mais par la construction d'un modèle original de dialogue social catholique qui intègre les droits des travailleurs dans le cadre de la doctrine sociale de l'Église et qui reconnaisse la spécificité de l'engagement des enseignants catholiques sans ignorer la légitimité de leurs attentes matérielles.

VII - Corroboration des hypothèses de la recherche

Le présent travail doctoral a été structuré autour de trois hypothèses de recherche formulées à partir d'une démarche psychosociologique (Besnard et Maisonneuve, 1975 ; Gohier *et al.*, 2001) qui met en avant les processus de transformation dans la construction de la professionnalité des enseignants catholiques du Burkina Faso et leur impact en termes de dynamiques identitaires et d'engagement. Conformément à l'approche dynamique de Kaddouri (2006), ces hypothèses ont été formulées en considérant la professionnalisation, l'identité professionnelle et l'engagement comme des processus en perpétuelle construction, déconstruction et reconstruction ; des « étants en constant devenir » (Lipiansky, 1992, cité par Kaddouri, 2006, p. 122) qui ne peuvent être appréhendés que dans la temporalité longue de la confrontation avec le terrain.

Le traitement de l'ensemble des données empiriques, 73 questionnaires (Q), 49 entretiens semi-directifs (E), 14 entretiens semi-directifs avec des autorités

ecclésiastiques et civiles, et l'analyse approfondie de cinq parcours singuliers, permet désormais de statuer sur la corroboration ou à la non-corroboration de ces trois hypothèses. Dans l'esprit de la fonction « d'administration de la preuve » de l'analyse de contenus définie par Bardin (2013), chaque hypothèse est examinée selon un protocole commun : rappel de la formulation originelle, présentation systématique des données empiriques pertinentes issues des Chapitres VI à IX, argumentation du verdict de corroboration, et identification des nuances ou conditions de corroboration.

7.1 - Hypothèse 1 — La confrontation avec le terrain génère un processus dynamique de professionnalisation

7.1.1 - Formulation originelle de l'hypothèse 1 :

Dans la première hypothèse de ce travail, nous affirmons que la confrontation des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso avec le terrain génère chez eux un processus dynamique de professionnalisation. Il s'agit ici de démontrer la capacité des professeurs des écoles catholiques à maîtriser les dispositifs, les outils et les stratégies proposés par l'Éducation Nationale et par l'Éducation Catholique dans la combinaison des valeurs prônées par le système éducatif burkinabè et la Tradition de l'Église, tout en traçant une série de voies (Wittorski, 2007) sur lesquelles ils manifestent des aspirations à plus d'autonomie, d'efficacité, de responsabilité et d'expertise (Périsset, 2015 ; Wittorski, 2007) qui les mènent vers l'acquisition d'attitudes et de gestes professionnels.

Cette hypothèse est dérivée de la question : *« Quelles sont leurs manières de faire lorsqu'ils exercent ce métier et en quoi celles-ci les situent dans des voies de professionnalisation (Wittorski, 2007) ? »* Elle postule que la confrontation avec le terrain professionnel n'est pas seulement source de difficultés et de crises ; elle est fondamentalement le moteur d'un processus de transformation professionnelle qui s'opère dans et par l'action.

7.1.2 - Données empiriques de corroboration

Le premier ensemble de données concerne la logique de l'action (Voie 1 de Wittorski, 2007) : les adaptations et les improvisations développées spontanément par les PEC dans leurs classes. Les données du Chapitre VII (2.1.1 et 2.1.2) révèlent que 66 PEC sur 122 (54 %) décrivent de façon concrète et détaillée des situations d'adaptation et de réajustement dans leurs activités de classe. Ces ajustements touchent aussi bien les activités d'éducation civique et morale, où l'Approche narrative des conflits moraux (Tappan et Brown, 1989, 1996) est mobilisée pour des improvisations pédagogiques vivantes, comme le jeu dramatique de BLANDINE sur l'hygiène (2021_49_E15_BLANDINE, Chap. VII, 2.1.1.1), que les adaptations liées au profil des apprenants (Tardif et Lessard, 1999, p. 269). La répartition de 62 % pour les femmes et 38 % pour les hommes dans cette pratique révèle un différentiel de genre dans la flexibilité pédagogique, les femmes se montrant proportionnellement plus réactives dans la diversification de leurs pratiques.

Le deuxième ensemble de données concerne la logique de la réflexion et de l'action (Voie 2) : le recours aux savoirs théoriques de formation initiale et aux collègues. Les données du Chapitre VII (2.2.1) indiquent que 93,45 % des PEC déclarent avoir reçu leur formation initiale dans un établissement spécialisé (IFPEC, ENEP publique ou privée). Ces savoirs théoriques constituent la matière première des *"compétences intellectualisées"* (Wittorski, 2007, p. 116) que les PEC mobilisent en situation inédite. Le recours aux collègues, documenté par BAPTISTE (2021_51_E17) et SANDRA (2021_56_E22, Chap. VII, 2.2.2), révèle que cette voie est résolument collective et dialogique.

Le troisième ensemble de données concerne la logique de la réflexion sur l'action (Voie 3) : la formalisation de pratiques collectives à travers la *"quinzaine critique"*. Le Chapitre VII (2.3.1) documente cet outil de réflexion rétrospective collective, organisé sur les demi-matinées du mercredi dans de nombreuses équipes catholiques, comme la manifestation la plus formalisée de cette troisième voie. NORA (IP, Koupéla) en atteste :

> *« L'équipe enseignante, chaque semaine, doit se concerter ! Actuellement cela se fait souvent sur la demi-matinée des mercredis. On essaye de voir ce qui va*

> *bien, ce qui ne va pas, surtout ce qui ne va pas ! Quand il y a un petit problème, on essaye de se donner des solutions. »* (2018_30_E19_NORA, Chap. VII, 2.3.1)

Le quatrième ensemble de données concerne la logique de la réflexion pour l'action (Voie 4) : les analyses anticipatives initiées par les encadreurs pédagogiques (Conseillers Pédagogiques, Instituteurs Principaux, Chap. VII, 2.4.1) et par les PEC eux-mêmes. BAPTISTE (Chap. VII, 2.4.2) décrit cette anticipation :

> *« Tu sais que tu auras à faire à telle action et que normalement, il doit y avoir une difficulté ! Rapidement tu demandes, on échange, et puis rapidement la solution est trouvée, voilà ! »*
>
> (2021_51_E27_BAPTISTE)

NYMPHA (Chap. VII, 2.4.1) illustre cette voie dans le contexte des changements de méthodes imposés par l'Éducation Nationale burkinabè.

Le cinquième ensemble de données concerne la logique de la traduction culturelle (Voie 5) : les dispositifs de tutorat et les initiatives individuelles de mentorat. C'est la voie la plus spécifique à l'EC burkinabè : 97,2 % des PEC formés à l'IFPEC se déclarent satisfaits de leur formation initiale (Chap. VII, 2.5.1), et les pratiques de tutorat informel par les *« aînés »,* documentées par SANDRA (2021_56_E22), REGINA (2021_53_E19) et BLANDINE (2021_49_E15, Chap. VII, 2.5.2), révèlent une transmission culturelle vivante, ancrée dans la tradition africaine de l'apprentissage par les anciens.

Le sixième ensemble de données concerne la logique de l'intégration/assimilation (Voie 6) : la formation continue et l'autoformation. Les données du Chapitre VII (2.6.1 et 2.6.2) documentent les dispositifs de formation continue organisés par les DDEC (dont bénéficie PHOIBIA, CAP, Bobo-Dioulasso), les initiatives d'autoformation (PEDRO, Chap. VII, 2.6.2) et le fait que des PEC issus des trois filières de formation ont obtenu des diplômes supplémentaires allant du CEAP au Master au cours de leur carrière.

Les cinq parcours singuliers analysés au Chapitre IX (KOLBERT, NYMPHA, RONAN, BARTHES, FAROLE) illustrent chacun à sa manière la dynamique de ce processus. KOLBERT illustre la voie 1 dans sa capacité à improviser des situations pédagogiques adaptées à des classes multigrades. NYMPHA illustre la voie 3 dans

son habitude de relire chaque soir sa journée pour identifier les ajustements nécessaires. RONAN illustre la voie 5 dans sa manière d'articuler l'enseignement disciplinaire et les valeurs du Projet Éducatif. Ces trajectoires confirment que la professionnalisation est un processus en spirale, nourri en permanence par la confrontation avec le terrain.

Tableau 16 : Données de corroboration de l'hypothèse 1 : les six voies de professionnalisation

V°	Voie (Wittorski, 2007)	Manifestations empiriques clés	Données chiffrées
1	Logique de l'action	Ajustements et adaptations (AAEE) ; improvisations civiques et morales (BLANDINE) ; réajustements liés au profil des apprenants	54 % (66/122) 62 % F, 38 % H (Chap. VII, (II.2.1.2)
2	Logique de la réflexion et de l'action	Recours aux savoirs de formation initiale ; recours aux collègues (BAPTISTE, SANDRA) ; compétences intellectualisées (Wittorski, p. 116)	93,45 % formés en établissement (Chap. VII (II.2.2.1)
3	Logique de la réflexion sur l'action	Quinzaine critique (outil de Palenfo) ; analyse rétrospective collective ; séances du mercredi ; capitalisation du patrimoine de compétences	Pratique généralisée en milieu urbain (Chap. VII (II.2.3.1)
4	Logique de la réflexion pour l'action	Analyses anticipatives (BAPTISTE, NYMPHA) ; séances de pratique-classe des CP/IP ; adaptation anticipée aux changements de programmes	Documentée dans les 49 entretiens (Chap. VII (II.2.4.1-2)
5	Logique de la traduction culturelle	Dispositifs de tutorat DDEC ; mentorat informel par les aînés (SANDRA, BLANDINE, REGINA) ; transmission de la culture catholique.	72,13 % IFPEC 97,2 % satisfaits (Chap. VII (II.2.5.1)

6	Logique de l'intégration/ assimilation	Formation continue DDEC (PHOIBIA, NYL) ; autoformation par les pairs (PEDRO) ; obtention de diplômes supplémentaires (Master)	4,92 % auto-formés Diplômes obtenus (Chap. VII (II.2.6.1-2)

Source : construit par l'auteur à partir des données quantitatives et qualitatives des Chapitres VII, VIII et IX (N=122 ; Q=73 ; E=49).

Les six voies de professionnalisation de Wittorski (2007) sont toutes présentes et documentées dans le corpus. La confrontation avec le terrain génère effectivement un processus dynamique de professionnalisation chez les PEC burkinabè : ils développent des compétences dans et par l'action (V1 et V2), les formalisent collectivement (V3), les anticipent (V4), les transmettent selon des logiques culturelles spécifiques (V5) et les intègrent dans un développement professionnel continu (V6). Les aspirations à plus d'autonomie, d'efficacité, de responsabilité et d'expertise sont documentées à tous les niveaux du corpus, depuis les ajustements improvisés de BLANDINE en classe jusqu'à la progression linéaire IC→CP de BARTHES (Chap. IX).

Trois nuances méritent cependant d'être soulignées :

– L'intensité et la fréquence des différentes voies varient selon les profils (grade, ancienneté, lieu de formation) et les contextes (Province, zone) : les voies 3, 4 et 6, les plus réflexives, sont moins universellement partagées que les voies 1 et 2.

– La confrontation avec le terrain n'est pas toujours vécue comme génératrice de professionnalisation : pour les 6,5 % de PEC à identité diffuse (Chap. VIII (VII.4), elle peut au contraire générer un désengagement progressif. La condition implicite de l'hypothèse 1 est donc que le processus dynamique de professionnalisation ne se déclenche et ne se maintient que si les conditions Institutionnelles d'accompagnement (formation initiale, quinzaine critique, mentorat) sont réunies. Un Directeur Diocésain observe que la confrontation avec le terrain produit aussi, chez certains PEC, une résistance à la professionnalisation : le refus de préparer les cours ou de soumettre ses cahiers au regard du Directeur d'école :

> *« Chez nous on continue à exiger de préparer les cours, ce qui n'est pas le cas dans le Public et on demande à faire viser les cahiers par le Directeur de*

> *l'école. C'est astreignant et laborieux. Je me dis que c'est à cause de cela que certains essaient d'aller à la Fonction Publique. »*
>
> (2018_5_E3_AUT_DEMBELE)

MAKY confirme que c'est le cadre institutionnel qui transforme la confrontation avec le terrain en levier de professionnalisation : ses plans triennaux successifs ont constitué des cadres qui ont stimulé la professionnalisation des PEC de son diocèse. Sans ce cadre, la même confrontation peut générer des routines de moindre effort. ALEXIS formule la condition *sine qua non* : *« la formation n'est pas finie, elle continue »* (2018_1_E1_AUT_ALEXIS), ce qui signifie que le processus de professionnalisation ne s'arrête pas à la sortie de l'IFPEC mais appelle un accompagnement Institutionnel continu sur le terrain.

En définitive, l'Hypothèse 1 est corroborée avec condition : la confrontation avec le terrain génère bien un processus dynamique de professionnalisation, mais ce processus est médié par la qualité du contexte Institutionnel d'insertion et d'accompagnement. Sans cette médiation, la confrontation peut produire des effets inverses à ceux attendus par l'Hypothèse.

7.2 - Hypothèse 2 — L'émergence de la professionnalité conduit à construire une identité professionnelle dynamique et plurielle

7.2.1 - Formulation originelle de l'hypothèse 2

La deuxième hypothèse stipule que l'émergence de la professionnalité conduit les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso à construire une identité professionnelle dynamique et plurielle. Il s'agit ici de démontrer que les deux processus de construction de la professionnalisation et de l'identité professionnelle sont interdépendants. Comment les qualités professionnelles des professeurs des écoles sont-elles renforcées par les diverses composantes de leur identité professionnelle et comment cette identité professionnelle se fonde-t-elle elle-même sur les sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de

soi dans un processus dynamique et interactif où un compromis entre les demandes sociales et l'affirmation de soi est nécessaire (Gohier *et al.*, 2001) ?

Cette hypothèse est dérivée de la question : « Quelle identité professionnelle se construit-elle à travers ces manières de faire ? » Elle postule que la professionnalisation et l'identité professionnelle ne sont pas deux processus parallèles et indépendants ; elles sont deux faces d'un même mouvement de transformation du sujet professionnel, l'une nourrissant l'autre dans une dynamique de réciprocité continue. Ce postulat d'interdépendance est au cœur du modèle dynamique et interactif de l'identité professionnelle enseignante proposé par Gohier *et al.* (2001) que cette recherche mobilise comme cadre analytique principal.

7.2.2 - Données empiriques de corroboration

La première série de données concerne l'interdépendance entre professionnalisation et construction identitaire. La Conclusion Partielle du Chapitre VIII confirme que « les deux processus de construction de la professionnalisation et de l'identité professionnelle sont interdépendants » : le noyau central de l'identité professionnelle se structure autour de l'adhésion au Projet Éducatif, de la dimension vocationnelle et de la formation commune à l'IFPEC, c'est-à-dire autour des mêmes éléments qui constituent le socle de la professionnalisation. Chaque voie de professionnalisation mobilisée sur le terrain produit simultanément une compétence et une composante identitaire : la voie 3 (quinzaine critique) forge non seulement des savoir-faire réflexifs mais aussi un sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle catholique ; la voie 5 (traduction culturelle) produit non seulement des compétences d'adaptation mais aussi une identité transmise (Chap. VIII, V) qui ancre le PEC dans la mission catholique.

La deuxième série de données concerne le sentiment de congruence, premier indicateur du processus dynamique de Gohier *et al.* (2001). Les données du Chapitre VIII (II) révèlent que 94,3 % des PEC enquêtés expriment un fort sentiment de congruence entre les valeurs qui leur sont propres et les finalités de l'Éducation Catholique. Ce taux quasi-universel atteste que la professionnalisation effective sur le terrain ne crée pas une dissonance entre soi et l'Institution mais, au contraire, une

harmonie progressive qui renforce l'identité professionnelle. VALERE exprime cette congruence dans l'action :

> *« Un jour je me suis assis, j'ai regardé les enfants pendant plus de dix minutes et je me suis dit : des tous petits comme ça que j'ai réussi à transformer de cette manière ! Cela veut dire que si on veut même soulever des montagnes avec ces enfants-là, on le peut ! »* (2021_38_E4_VALERE, Chap. VIII, 8.4)

La troisième série de données concerne le sentiment de compétence, deuxième indicateur chez Gohier *et al.* (2001). Les données du Chapitre VIII (2.1) montrent que 87,7 % des PEC se déclarent « compétents » ou « très compétents » dans l'exercice quotidien de leur métier. Le différentiel entre formés IFPEC (91,2 %) et hors-IFPEC (76,8 %, Chap. VII, 2.5.1) révèle que ce sentiment de compétence est lui-même le produit d'un processus de professionnalisation spécifique, le curriculum IFPEC, qui construit simultanément des compétences techniques et une assurance identitaire. La corrélation entre sentiment de compétence et ancienneté confirme le caractère dynamique et cumulatif de ce processus.

La quatrième série de données concerne la pluralité des dynamiques identitaires, qui est l'autre versant de H2 : l'identité professionnelle construite est non seulement dynamique mais aussi plurielle. Le Chapitre VIII déploie cinq dynamiques identitaires qui coexistent et s'articulent chez les mêmes PEC : l'identité *« sue »* dans les rapports Institutionnels (I), l'identité *« ressentie »* dans les dynamiques affectives (II), l'identité *« assignée »* dans les dynamiques culturelles (III), l'identité *« agie »* dans l'expérience en acte (IV) et l'identité *« transmise »* dans les dynamiques religieuses (V). Cette pluralité dynamique se manifeste dans des proportions documentées : 98,7 % de relations positives avec les élèves, 98,6 % de respect mutuel avec les parents, 96 % de solidarité entre collègues (Chap. VIII, Conclusion partielle).

La cinquième série de données concerne la dimension religieuse de l'identité, qui constitue la spécificité la plus saillante de cette pluralité. Le lien travail–foi, mentionné par 34 PEC sur 49 (69,4 %) avec 63 occurrences dans les entretiens (Chap. VIII, 8.7), révèle que l'identité professionnelle catholique intègre une dimension spirituelle qui dépasse la simple appartenance Institutionnelle et qui constitue la ressource identitaire la plus résistante aux crises. Le fait que 71 % des

PEC étaient engagés dans des CCB avant leur formation initiale (Chap. VIII, 5.1) confirme que la construction de cette identité plurielle commence bien avant la professionnalisation formelle : elle s'inscrit dans une continuité biographique entre la vie de foi et la vie professionnelle.

Tableau 17 : Données de corroboration de H2, indicateurs de l'identité professionnelle dynamique et plurielle

Indicateur (Gohier *et al.*, 2001)	Manifestation dans le corpus burkinabè	Données empiriques
Sentiment de congruence (harmonie valeurs/finalités EC)	94,3 % de PEC expriment une forte congruence entre leurs valeurs personnelles et les finalités de l'EC	94,3 % (N=122, Chap. VIII, II)
Sentiment de compétence (maîtrise du métier)	87,7 % se déclarent compétents ; différentiel IFPEC vs hors-IFPEC = 14,4 points	87,7 % (N=122) 91,2 % IFPEC 76,8 % hors-IFPEC (Chap. VII (II.2.5.1)
Estime de soi professionnelle (valeur reconnue par les pairs)	61,6 % identifient l'adhésion au Projet Éducatif comme moteur PEC reconnus dans la société (BAPTISTE)	61,6 % (n=45/73) (Chap. VIII (VI.1)
Direction de soi (projet professionnel assumé)	58,2 % en identité réalisée ; trajectoires IC→CP documentées (BARTHES, NYMPHA, VALENTINIA)	58,2 % (N=122) (Chap. VIII (VII.1)
Pluralité identitaire (5 dynamiques coexistantes)	Identité sue, ressentie, assignée, agie, transmise : documentées concurremment chez les mêmes PEC	98,7 % élèves+ 96 % collègues+ 69,4 % lien foi/travail (Chap. VIII)

Engagement en CCB avant professionnalisation	Continuité biographique foi/vie professionnelle antérieure à la formation	71 % (n=87/122) (Chap. VIII (V.5.1)

Source : élaboré par l'auteur à partir des données quantitatives et qualitatives des Chapitres VII, VIII et IX (N=122 ; Q=73 ; E=49).

L'émergence de la professionnalité conduit bien les PEC burkinabè à construire une identité professionnelle dynamique, en perpétuelle construction et reconstruction à travers les crises et leur résolution (Gohier *et al.*, 2001), et plurielle en articulant cinq dynamiques identitaires distinctes (cognitive, affective, culturelle, opératoire, religieuse) qui coexistent dans un compromis permanent entre les demandes sociales Institutionnelles et l'affirmation de soi. Les quatre indicateurs du processus dynamique et interactif de Gohier *et al.* (2001), congruence (94,3 %), compétence (87,7 %), estime de soi (61,6 % d'adhésion au Projet Éducatif) et direction de soi (58,2 % d'identité réalisée), sont tous présents et mesurables dans le corpus.

Une nuance s'impose cependant : si la majorité des PEC construit une identité dynamique et plurielle, une minorité significative (30,3 % du corpus, représentant les identités forcloses et diffuses selon Marcia) présente une construction identitaire moins dynamique et moins plurielle, davantage figée dans des configurations conformistes ou diffuses. Cette nuance confirme la nature « processuelle » de l'identité : H2 décrit une tendance majoritaire et non un état universellement atteint. Elle invite l'EC à concevoir des dispositifs d'accompagnement différenciés qui permettent à chaque PEC, là où il en est dans son processus identitaire, de progresser vers une identité plus dynamique et plus cohérente.

Le corpus des Autorités enrichit cette nuance et c'est ALBERIC qui en est le témoin le plus lucide :

> *« Cinq (05) ans, dix (10) ans après ce ne sont pas des choses que vous trouvez dans le langage des enseignants eux-mêmes, encore moins dans la pratique, quand ils sont honnêtes. Ils sont enseignants, ils se comparent plus aux autres, ils se voient plus comme enseignants comme les autres du Public plutôt que vraiment dans leur spécificité. Je ne les sens pas désireux de conforter une spécificité basée sur la Foi et sur l'appartenance à l'Église. »*
>
> (2018_17_E9_AUT_ALBERIC)

KANE affine ce diagnostic en distinguant deux sous-groupes problématiques : ceux dont ce n'est pas la vocation d'enseigner, et ceux qui « ont la vocation, ils y sont par la force des choses et malheureusement ils ne travaillent pas à se réaliser » (2018_7_E4_AUT_KANE). Cette distinction suggère que l'interdépendance entre professionnalisation et identité est asymétrique : l'identité catholique est une condition favorable mais non suffisante à une professionnalisation de qualité ; la professionnalisation n'est pas, seule, une condition suffisante à la construction de l'identité catholique spécifique. NERE l'exprime en termes positifs : *« ils mettent souvent la Foi comme un capital pour pouvoir accomplir cette mission d'enseignant catholique »* (2018_11_E6_AUT_NERE). La Foi fonctionne bien comme un capital identitaire qui alimente la professionnalisation, mais ce capital doit lui-même être entretenu.

En définitive, l'Hypothèse 2 est corroborée avec nuance : l'émergence de la professionnalité conduit bien les PEC à construire une identité professionnelle dynamique et plurielle, mais cette construction n'est ni automatique ni uniforme. Elle requiert un substrat vocationnel initial solide, un contexte Institutionnel qui entretient la spécificité catholique, et une médiation pastorale continue qui empêche la dérive vers une identité générique d'enseignant du primaire.

7.3 - Hypothèse 3 — Les états identitaires génèrent des dynamiques d'engagement différenciées

7.3.1 - Formulation originelle de l'hypothèse 3

La troisième hypothèse stipule que les états identitaires résultant de la confrontation entre les activités professionnelles et les projets de vie et de carrière génèrent des dynamiques d'engagement chez les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso. Il s'agit de démontrer que les professeurs des écoles catholiques ne sont pas au même degré d'engagement professionnel du fait d'être dans des états identitaires et dans des projets de vie et de carrière différents.

Cette hypothèse est dérivée de la question : « *Comment l'Éducation Catholique du Burkina Faso peut-elle réussir sa refondation face à la différence du degré d'engagement de ses ressources humaines ?* » Elle mobilise le cadre de Marcia (1993) sur les statuts identitaires, identité réalisée, forclose, en moratoire et en diffusion, pour montrer que les états identitaires dans lesquels se trouvent les PEC produisent des formes et des intensités d'engagement qualitativement différentes. Elle constitue ainsi le troisième maillon de la chaîne analytique de la thèse : professionnalisation (H1) → identité professionnelle (H2) → engagement (H3).

7.3.2 - Données empiriques de corroboration

La première série de données concerne la distribution quantitative des quatre états identitaires et leur corrélation avec l'engagement. Les données du Chapitre VIII (VII) établissent la distribution suivante pour le corpus N=122 :

> *« Les données quantitatives montrent que 58,2 % des professeurs des écoles catholiques se situent dans le statut d'identité réalisée. Ces enseignants se caractérisent par un engagement professionnel fort et stable, une satisfaction professionnelle élevée et un sentiment d'accomplissement dans leur métier. »* (Chap. VIII (VII.1)

Cette identité réalisée (58,2 %, n~71/122) correspond à l'engagement le plus solide : elle se manifeste dans la fidélité Institutionnelle longue (dont NYMPHA avec 23 ans, BARTHES avec 18 ans, Chap. IX) et dans la joie intrinsèque quotidienne (2021_54_E20_LANDRO, Chap. VIII, 8.8). À l'opposé, l'identité en diffusion (6,5 %, n=8/122) correspond à l'engagement le plus faible et au risque maximal de désertion (Chap. VIII (VII.4).

La deuxième série de données concerne les projets de vie et de carrière comme facteurs différenciateurs de l'engagement. Le Chapitre VIII (8.2) révèle que les questionnements autour de l'évolution de la carrière, alimentés par le plafond statutaire imposé par la Convention État-Église (absence d'inspectorat, grade maximal d'IP), génèrent des dynamiques d'engagement qualitativement différentes selon l'état identitaire du PEC. Pour les PEC à identité réalisée, ce plafond est vécu comme une contrainte surmontable grâce à la force de la conviction dans le Projet

Éducatif ; pour ceux en moratoire ou en forclusion, il peut déclencher une crise d'engagement pouvant aller jusqu'à la désertion. CHARLINE exprime l'inquiétude caractéristique du moratoire identitaire face à cette contrainte de carrière : *« On s'est dit à la longue, qu'est-ce que nous allons devenir ? »* (CHARLINE, CAP, 2021_44_E10, Chap. VIII, 8.2).

La troisième série de données concerne les données macro sur la différenciation de l'engagement. Le fait que 46,79 % des PEC formés à l'IFPEC aient quitté l'EC pour la Fonction Publique entre 2005 et 2015 (650 sur 1389), Chap. VIII, 8.1) constitue la preuve la plus massive de la différenciation de l'engagement selon les états identitaires : ceux qui sont restés ont, en majorité, des profils d'identité réalisée ou de forclusion résolue ; ceux qui sont partis présentaient davantage de profils d'identité diffuse ou de forclusion non résolue. Les cinq raisons de désertion identifiées dans le corpus, *management* diocésain (42 %), liberté professionnelle, salaires (38 %), crises Institutionnelles, absence de perspectives de carrière (Chap. VIII, 8.1), correspondent à autant de facteurs qui fragilisent l'engagement des PEC dont l'état identitaire est précaire.

La quatrième série de données concerne la dynamique d'engagement des PEC restés dans l'EC. Le corpus entretiens (n=49), qui ne comprend aucun PEC avec moins de 5 ans d'ancienneté et 22,4 % avec plus de 15 ans, révèle que ceux qui sont restés ont construit, au fil des crises surmontées et des projets de vie réorientés, un engagement consolidé (2021_46_E12_MENELAS, Chap. VIII, 8.8 ; 2018_2_E1_ BARTHES).

Tableau 18 : Données de corroboration de H3, états identitaires et dynamiques d'engagement différenciées

	Statut identitaire (Marcia, 1993)	Proportion (N=122)	Type d'engagement caractéristique	Représentants du corpus	Relation avec le projet de carrière
1	Identité réalisée (exploration + engagement)	58,2 % (n=71)	Engagement fort, stable et intrinsèque Joie quotidienne	BARTHES (CP) NYMPHA, 23 ans VALENTINIA, 16 ans	Projet de carrière stabilisé : progression ou mission assumée

				BAPTISTE, 17 ans	
2	Identité forclose (engagement sans exploration)	23,8 % (n=29)	Engagement conformiste fondé sur les normes institutionnelles	MENELAS (initialement) KOLBERT (phase initiale)	Projet de carrière subi plutôt que choisi
3	Identité en moratoire (exploration sans engagement stable)	11,5 % (n=14)	Engagement ambivalent : appréciation partielle, questionnement sur la durée	CHARLINE ISRAËL BLANDINE	Questionne-ments récurrents sur le plafond statutaire et les perspectives
4	Identité en diffusion (absence exploration/ engagement)	6,5 % (n=8)	Engagement fragile risque maximal de désertion vers le Public	Hors-IFPEC sans conviction initiale	Projet de carrière comme simple emploi sans sens spécifique

Source : construit par l'auteur à partir des données quantitatives et qualitatives des Chapitres VII, VIII et IX (N=122 ; Q=73 ; E=49).

Les données confirment que les professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso ne sont pas au même degré d'engagement professionnel, et que cette différenciation de l'engagement est directement corrélée aux états identitaires dans lesquels ils se trouvent. L'identité réalisée (58,2 %) produit un engagement fort et durable ; l'identité forclose (23,8 %) un engagement conformiste mais potentiellement fragile ; le moratoire (11,5 %) un engagement ambivalent caractérisé par des questionnements récurrents ; la diffusion (6,5 %) l'engagement le plus faible et le plus susceptible de se rompre.

En réponse à la question Institutionnelle posée dans la formulation de H3, Comment l'Éducation Catholique du Burkina Faso peut-elle réussir sa refondation face à la différence de degré d'engagement de ses ressources humaines ? les données

permettent de formuler une réponse empiriquement fondée en trois points. Premièrement, investir massivement dans la formation initiale à l'IFPEC pour maximiser la proportion de PEC qui entrent dans l'Institution avec une identité suffisamment construite pour générer un engagement durable. Deuxièmement, accompagner Institutionnellement les PEC en moratoire et en forclusion pour faciliter leur transition vers une identité réalisée, en particulier à travers la quinzaine critique, le mentorat et les entretiens professionnels annuels. Troisièmement, traiter les causes structurelles qui fragilisent l'engagement, plafond statutaire, gestion salariale, *management* diocésain, qui constituent les principaux facteurs de basculement du moratoire vers la diffusion et de la désertion.

Le corpus des Autorités apporte des éclairages décisifs sur cette question ; trois réponses s'en dégagent.

– Première réponse : détecter et accompagner les PEC à identité diffuse ou moratoire avant qu'ils ne basculent dans la désertion. Le dispositif d'entretiens individuels annuels mis en place par ALEXIS est précisément conçu à cet effet (2018_1_E1_AUT_ALEXIS). ALBERIC, pour sa part, formule la question théorique cruciale :

> *« Pourquoi des personnes très engagées deviennent très vite des insatisfaits ? (...) Pourquoi des personnes même s'ils ont menti pour arriver, on n'est pas arrivé à (...) que la structure arrive à les transformer pour qu'ils soient convaincus. Pourquoi on n'arrive pas à ce que ce soit ainsi ? »*
>
> (2018_17_E9_AUT_ALBERIC)

– Deuxième réponse : créer les conditions Institutionnelles qui permettent aux PEC à identité réalisée de maintenir et d'approfondir leur engagement. MAKY souligne que depuis l'alignement salarial de 2018, ce qui reste comme facteur différenciant de l'engagement est bien l'état identitaire :

> *« Nous disons que ce n'est pas la motivation qui manque au niveau de l'EC mais on veut aussi voir s'ils sont prêts à montrer que c'est d'abord un engagement de Foi »* (2018_19_E10_AUT_MAKY).

En normalisant les conditions matérielles, la Convention a redéplacé la question identitaire au centre, confirmant le rôle central de l'état identitaire dans la genèse des dynamiques d'engagement.

– Troisième réponse : penser la refondation comme un projet collectif porté par les noyaux durs de PEC engagés, sans attendre l'homogénéisation de l'engagement. SYMPHORIEN incarne cette vision lorsqu'il décrit l'EC de 2023 comme la preuve que la refondation peut avancer portée par ses noyaux durs tout en intégrant progressivement les autres (2023_64_E13_AUT_SYMPHORIEN).

La crise sécuritaire a fonctionné comme un révélateur brutal de cette corrélation : les PEC à identité réalisée ont manifesté la plus grande résilience face à l'épreuve (acceptant le redéploiement, maintenant l'enseignement en conditions dégradées), tandis que les PEC à identité diffuse ou moratoire ont été les plus susceptibles de saisir la fermeture de leur école comme une occasion de quitter définitivement l'EC. L'Hypothèse 3 est ainsi validée dans les conditions les plus extrêmes.

7.4 - Synthèse de la corroboration des trois hypothèses

Tableau 19 : Bilan de corroboration des trois hypothèses de la recherche

H	Formulation synthétique	Verdict	Données probantes clés	Nuance principale
H1	La confrontation avec le terrain génère un processus dynamique de professionnalisation (6 voies, Wittorski, 2007)	CORROBORÉE	54 % ajustements (V1) 93,45 % formés (V2) Quinzaine critique (V3) 97,2 % satisfaits (V5) (Chap. VII)	Intensité différenciée selon profils Condition : accompagnement Institutionnel présent
H2	L'émergence de la professionnalité conduit à construire une identité	CORROBORÉE	94,3 % congruence 87,7 % compétence 58,2 % id. réalisée	Minorité (30,3 %) à construction identitaire moins dynamique

	dynamique et plurielle (Gohier *et al., 2001)*		69,4 % lien foi/travail (Chap. VIII)	(forclose + diffuse)
H3	Les états identitaires génèrent des dynamiques d'engagement différenciées selon les projets de vie et de carrière (Marcia, 1993)	CORROBORÉE	Distribution des 4 statuts (58,2 / 23,8 / 11,5 / 6,5 %), 46,79 % déserteurs sur 2005-2015 (650/1 389), corrélés aux états fragiles (Chap. VIII (VII)	Engagement consolidable par accompagnement Institutionnel adéquat (H3→H1)

Source : construit par l'auteur à partir des données des Chapitres VI à IX (N=122 ; Q=73 ; E=49).

La corroboration des trois hypothèses confirme la cohérence interne et la robustesse empirique du modèle théorique de la thèse. Les trois hypothèses forment en réalité une chaîne causale progressive : la confrontation avec le terrain génère la professionnalisation (H1), qui alimente la construction d'une identité professionnelle dynamique et plurielle (H2), dont les états résultants produisent des degrés différenciés d'engagement (H3). Cette chaîne est également un système circulaire : l'engagement (H3) nourrit à son tour la motivation à se professionnaliser (H1), et l'identité professionnelle consolidée (H2) soutient la résistance aux crises qui menacent l'engagement. C'est précisément ce système circulaire que le Modèle PIE proposé en Partie II formalise sous la forme P →(M) I → E → P, complété par le rôle des crises comme moments de transformation potentielle de l'ensemble du système.

Conclusion partielle

Dans ce Chapitre X, l'analyse des concordances entre le curriculum de la formation initiale et la professionnalisation effective sur le terrain (Section I) a établi que le curriculum de l'IFPEC est globalement bien ajusté aux six voies de professionnalisation de Wittorski (2007), avec un différentiel de sentiment de compétence entre formés IFPEC et hors-IFPEC. Le principal défi identifié est la non-pérennisation du Projet Éducatif comme référence vivante dans la pratique quotidienne des PEC. Ces constats ont des implications directes pour les politiques de formation initiale et continue de l'EC burkinabè.

La modélisation intégrative PIE (Section II) a proposé un cadre théorique original articulant les trois construits, Professionnalisation, Identité professionnelle, Engagement, dans une dynamique de réciprocité non linéaire formalisée sous la forme P →(M) I → E → P, et régulée par des facteurs catalyseurs et des freins opérant à trois niveaux.

La discussion comparative des deux modèles théoriques (Section III) a révélé leur complémentarité essentielle et leur enrichissement mutuel.

Enfin, la corroboration des trois hypothèses de la recherche a produit un bilan nuancé : les trois hypothèses sont validées (H1, H2, H3), avec des nuances et conditions de corroboration explicitées pour chacune. Ce bilan a permis d'identifier les trois résultats fondamentaux de la recherche.

Le premier résultat fondamental est que la professionnalisation des PEC burkinabè est réelle, multiforme et documentée dans les six voies de Wittorski (2007). Elle est toutefois inégalement répartie selon les profils, les filières de formation et les contextes d'exercice.

Le deuxième résultat fondamental est que l'identité professionnelle des PEC burkinabè est majoritairement réalisée et fortement congruente. Son noyau central fonctionne effectivement comme un « dénominateur commun » (Blin, 1997) qui maintient la cohésion du groupe malgré la diversité des profils périphériques. Cependant, ce noyau est fragilisé pour les 27,8 % de PEC formés hors IFPEC.

Le troisième résultat fondamental est que la dimension vocationnelle et spirituelle, le lien travail–foi constitue la ressource de résilience professionnelle irremplaçable qui distingue structurellement les PEC burkinabè de tout autre corps enseignant non confessionnel. C'est cette ressource que l'EC doit s'employer à nourrir, à transmettre et à institutionnaliser si elle entend maintenir la spécificité et la qualité de son projet éducatif dans les décennies à venir.

Ces trois résultats convergent vers un message institutionnel clair : la professionnalisation et l'engagement de ses enseignants reposent sur un noyau identitaire solide, foi, vocation, adhésion au Projet Éducatif, formation à l'IFPEC, mais ce noyau doit être activement protégé, nourri et étendu à l'ensemble du corps enseignant.

CHAPITRE XI : APPROFONDISSEMENT ANALYTIQUE DES DYNAMIQUES IDENTITAIRES ET RECOMMANDATIONS INSTITUTIONNELLES

Introduction

Ce onzième chapitre complète le précédent en sa Section (III.3.1 à 3.6) affectée à la discussion comparative des modèles, en approfondissant trois dimensions qui méritent un développement plus important : les dynamiques relationnelles de l'identité dans l'environnement des PEC, la signification analytique des statuts identitaires à partir des données qualitatives, et la question de la tension identitaire entre soi-pour-soi et soi-pour-autrui (Dubar, 2000) comme moteur du développement professionnel des PEC. Il sera donc développé en premier lieu autour de l'approfondissement analytique des dynamiques identitaires (Section I), puis viendront, en complément, les points sur la contribution de cette recherche à la compréhension des processus de professionnalisation (Section II), la posture réflexive du chercheur (Section III) et la formulation de recommandations autour de trois axes stratégiques, qui correspondent aux trois grandes tensions systémiques identifiées dans l'analyse (Section IV).

I - Approfondissement analytique des dynamiques identitaires des PEC

1.1 — Les dynamiques relationnelles de l'identité : élèves, collègues et société

1.1.1 — Le rapport aux élèves comme source première de sens et de résilience

Le rapport aux enfants-élèves-apprenants constitue, dans les données du Chapitre VIII (1.3), la source la plus citée comme porteur de sens et de résilience professionnelle chez les PEC. La terminologie elle-même est révélatrice de ce rapport autour duquel les différents propos recueillis utilisent indifféremment les termes *« enfants », « élèves »* et *« apprenants »* pour désigner les sujets auxquels les PEC ont à faire dans leur quotidien. Ce choix terminologique transversale dans les corpus PEC (Q=73 ; E=49) est tout sauf anodin puisqu'il reflète la situation vécue. Le terme « enfant » exprime la dimension de soin et de responsabilité parentale que le PEC assume ; le terme « élève » désigne le rapport pédagogique formel et le terme « apprenant » reflète une perspective constructiviste sur l'apprentissage. Cette triple désignation révèle la richesse et la complexité du rapport que les PEC entretiennent avec ceux qu'ils ont en charge.

La métaphore du *« champ du père »*, utilisée pour désigner la classe par l'un des leurs (2021_59_E26_KOLBERT), est particulièrement éclairante dans ce contexte burkinabè et plus largement africain : un champ que le père cultive est un héritage sacré, une responsabilité transmise de génération en génération, un espace de vie et de mort symboliques où l'investissement ne connaît pas de limite horaire. En utilisant cette métaphore pour décrire leur classe, les PEC burkinabè expriment une conception du métier d'enseignant radicalement différente de celle d'un simple prestataire de services éducatifs : ils se positionnent comme des gardiens d'un héritage qu'ils ont la charge de cultiver, de transmettre et d'enrichir.

Cette conception du rapport aux élèves produit des comportements professionnels qui vont bien au-delà des exigences formelles du poste. VALERE l'illustre de façon saisissante :

> *« On m'a dit de voir ce que je peux faire avec ces dix-là, parce que tout dépend d'eux. Je me suis dit, je reste à l'école, je vais mettre mes repos de côté ! Ces*

> *dix-là, on sort à 12h, on se repose un peu, et je les prends de 13h00 à 14h00 pour consolider. Mais avant de commencer, j'ai parlé aux enfants, j'ai interpellé les parents, je n'ai pas commencé brusquement ! Ce qui est sûr, avant de commencer, j'ai demandé au Seigneur vraiment de me soutenir, de travailler à ma place. »* (2021_38_E4_VALERE, Chap. VIII (IV.4.1)

Trois éléments de ce témoignage méritent une analyse approfondie. D'abord, la décision de sacrifier ses heures de repos pour des élèves en difficulté révèle un degré d'engagement qui transcende le contrat professionnel formel : c'est l'identité agie dans toute sa puissance. Ensuite, l'attention portée à l'implication des parents avant de commencer le soutien, révèle une conception de l'éducation comme co-responsabilité entre l'école, la famille et la communauté, une conception profondément ancrée dans la tradition éducative africaine (Hampâté Bâ, 1991, 1972 ; Ki-Zerbo, 1990). Enfin, la prière qui précède et accompagne l'action pédagogique révèle que pour le PEC, l'acte d'enseigner est un acte de foi et non seulement un acte professionnel. Ces trois dimensions (l'engagement qui dépasse le contrat, la co-éducation avec la famille et l'ancrage spirituel) constituent les trois piliers de l'identité professionnelle catholique dans sa dimension la plus accomplie.

1.1.2 — Le rapport aux collègues : entre miroir identitaire et tension normative

Le rapport aux collègues constitue, selon le Chapitre VIII (1.2), le deuxième espace de construction identitaire. Lahire (1998) et Dubar (1996a) soulignent que les collègues de travail sont les premiers agents socialisateurs en contexte professionnel : c'est dans et par les interactions avec les pairs que se construisent et se reconstruisent les normes-valeurs-règles qui définissent l'identité professionnelle collective (Blin, 1997). Dans le corpus burkinabè, ce rapport aux collègues révèle deux dynamiques opposées mais également productrices d'identité.

La première dynamique est la solidarité professionnelle, documentée dans les pratiques de recours mutuel entre pairs (SANDRA, BAPTISTE, Chap. VII, 2.2.2) et dans la collaboration au sein des équipes pédagogiques (Chap. VIII, 8.3). Cette solidarité est particulièrement prégnante dans les équipes éducatives des écoles catholiques : les données du Chapitre VIII révèlent que 96 % des PEC décrivent des

relations positives avec leurs collègues, fondées sur la collaboration, l'entraide et le respect mutuel.

La seconde dynamique est la tension normative, c'est-à-dire la confrontation entre son comportement personnel et le comportement que l'on considère être la norme catholique dans l'Institution. DOTANE exprime cette tension avec une grande franchise :

> *« J'ai discuté une fois avec un de mes enseignants ! Il dit qu'il n'est pas venu ici à cause de sa Foi ! Lui, il est venu pour chercher l'argent ! Donc, je lui ai dit : tu as raté ton objectif ! Ici, on vient dans l'Éducation Catholique au nom de sa Foi ! Mais, si tu viens à cause de l'argent, là, tu as raté ton objectif ! »* (2018_14_E7_DOTANE, Chap. VIII, 2.2)

Ce témoignage est analytiquement précieux pour plusieurs raisons. Premièrement, il révèle que la norme vocationnelle, entrer dans l'EC au nom de sa foi et non pour l'argent, est intériorisée au point d'être invoquée dans une conversation informelle entre collègues. Deuxièmement, la réaction de DOTANE « *tu as raté ton objectif* », révèle que cette norme n'est pas seulement prescriptive mais aussi évaluative : elle permet à chaque PEC de se situer et de situer les autres sur un axe de conformité à l'idéal Institutionnel. Troisièmement, et c'est peut-être le plus révélateur, ce collègue pragmatique est « *toujours là* » malgré la déclaration initiale : ce qui suggère que l'appartenance à l'EC produit, au fil du temps, une transformation identitaire que ni DOTANE ni le collègue n'avaient entièrement anticipée.

Le rapport aux collègues du groupe de référence, les enseignants du Public, est également porteur d'identité. BAPTISTE exprime la reconnaissance que les PEC catholiques reçoivent lors des formations mixtes Public/Privé lorsqu'il révèle qu'ils font toujours partie des premiers acteurs dans les séances de formation continue, ce qu'il ressent intérieurement comme une fierté. Cette précieuse reconnaissance externe constitue un renforcement identitaire profond qui consolide le sentiment d'appartenance à une Institution d'excellence.

1.1.3 — Le rapport à la société burkinabè : un professionnel reconnu et sollicité

Le rapport à la société burkinabè (Chap. VIII, 3.3) révèle également une dimension importante et incontournable de l'identité professionnelle : la reconnaissance sociale du PEC catholique dans son environnement communautaire. Les données du Chapitre VIII montrent que les PEC burkinabè jouissent d'une reconnaissance sociale qui va bien au-delà de leur statut professionnel strict. BAPTISTE le formule avec une clarté teinté d'humour :

> *« Dans la société, l'enseignant catholique aujourd'hui, c'est cette personne-là qui a cette approche facile avec son milieu. On ne peut pas compter une, deux, trois structures sans voir un enseignant catholique dedans ! Voilà, on a cette facilité d'approche, cette facilité d'animation aussi. Ce qui fait que même quand tu veux te retirer d'une structure ou d'un groupe, on dit : non, non ! On te choisit par force même (rire) ! »* (2021_51_E17_BAPTISTE, Chap. VIII, 3.3)

Cette reconnaissance sociale qui conduit les PEC à se voir « choisis par force » pour animer des structures communautaires, est un indicateur indirect de la robustesse de l'identité professionnelle catholique et de sa capacité à déborder sur toutes les sphères de la vie sociale. Elle est également un facteur de résilience professionnelle : un PEC qui est reconnu et valorisé dans sa communauté peut transcender ses conditions de vie modeste.

1.2 — Lecture croisée des quatre statuts identitaires dans le corpus : trajectoires et transitions

La distribution des statuts identitaires de Marcia (1993) dans le corpus (58,2 % réalisée, 23,8 % forclose, 11,5 % moratoire, 6,5 % diffusion, Chap. VIII, VII) nécessite qu'on s'y attarde un peu dans la mesure où l'analyse révèle que ces statuts n'évoluent pas en vase clos, mais constituent des positions temporaires dans un processus dynamique qui peut avancer dans un sens ou dans l'autre en fonction des événements de vie professionnelle et personnelle. Le Chapitre VIII (VII.1) montre bien que l'identité réalisée se construit généralement à travers plusieurs étapes et les

données qualitatives révèlent que la trajectoire de construction identitaire est non linéaire mais marquée par des allers-retours entre les statuts.

La trajectoire la plus en vue dans le corpus est celle qui va de la forclusion à l'identité réalisée, en passant par le moratoire. Elle est caractéristique des PEC qui sont entrés dans l'EC sous l'influence familiale ou contextuelle (Chap. VII (I.1.2.2) sans avoir véritablement exploré leur choix professionnel, mais qui ont progressivement construit, au contact de l'Institution et de leurs pairs, une conviction et une identité professionnelles solides. La trajectoire de MENELAS illustre ce passage :

> *« Entre temps, mon papa m'a dit que l'Éducation Catholique est là, que je suis au service de l'Église et que pourquoi je ne tenterais pas ma chance ? Que c'est la même chose ! J'ai donc tenté le concours de l'Éducation Catholique et ça a marché. »* (MENELAS, CAP, 50 ans, 2021_46_E12, Chap. VIII (VIII.7.1)

Ce qui frappe dans ce témoignage, c'est la formulation *« c'est la même chose »,* émanant de la pensée et de la conviction du père de MENELAS pour lequel l'Éducation Catholique est comme une continuation naturelle de l'engagement ecclésial de son fils. Très clairement, il ne s'agit donc pas d'un choix professionnel initié personnellement par celui-ci. Cependant, la forclusion initiale identifiée ici, devenir enseignant catholique parce que c'est dans la logique des choses pour un homme de foi, n'a pas empêché MENELAS de développer, sur 14 ans d'ancienneté, une identité professionnelle pleinement réalisée, marquée par la joie intrinsèque quotidienne et la résilience face aux épreuves.

A l'inverse, l'identité réalisée vers le moratoire, est également présente dans le corpus. Elle survient généralement chez des PEC expérimentés (10-15 ans d'ancienneté) qui réalisent que leur carrière se heurte au plafond statutaire (Chap. VIII (VIII.8.2). Le moratoire ainsi déclenché n'est pas nécessairement une régression ; il peut être l'occasion d'une exploration renouvelée des raisons de rester dans l'EC, débouchant sur une identité réalisée d'un type nouveau, non plus fondée sur la progression de carrière mais sur la conviction du sens de la mission.

Les PEC à identité diffuse (6,5 %, Chap. VIII (VII.4) ont la trajectoire la plus inquiétante et la plus urgente à traiter Institutionnellement. Ces PEC, principalement recrutés hors-IFPEC dans le contexte des départs massifs (2005-2015), n'ont ni

exploré leur identité professionnelle catholique ni fait un choix réellement délibéré. Leur présence dans l'Éducation Catholique est davantage le résultat d'une opportunité professionnelle saisie que d'un engagement réfléchi. Les données du Chapitre VIII (VII.4) révèlent qu'ils sont les plus susceptibles de déserter, mais aussi les plus difficiles à accompagner : le retour vers un statut de moratoire (exploration active) est la première étape nécessaire, qui ne peut être initiée que par une intervention Institutionnelle ciblée, mentorat, dialogue pastoral et formation au Projet Éducatif.

1.3 — La tension dialectique soi-pour-soi / soi-pour-autrui comme moteur du développement professionnel

Dubar (2000) distingue deux dimensions constitutives de l'identité professionnelle *: « l'identité pour soi »*, ce que l'on revendique être, et *« l'identité pour autrui »*, ce que les autres attribuent à ce que l'on est. La transaction entre ces deux dimensions produit ce que Dubar appelle une *« identité sociale »* qui est simultanément revendiquée et attribuée, personnelle et collective. Dans les propos des PEC, cette dialectique soi-pour-soi/soi-pour-autrui se manifeste dans plusieurs configurations qui méritent d'être analysées :

– La première configuration est la congruence identitaire : l'identité revendiquée correspond à l'identité attribuée. C'est la configuration majoritaire dans le corpus (94,3 % de sentiment de congruence, Chap. VIII (II) : les PEC se perçoivent comme des enseignants catholiques engagés, et c'est ainsi qu'ils sont perçus par leurs collègues, leur hiérarchie et leur communauté. Cette congruence est à la fois le signe et la ressource de l'identité réalisée.

– La deuxième configuration est la dissonance identitaire : l'identité revendiquée ne correspond pas à l'identité attribuée. Cette dissonance peut être génératrice de développement lorsqu'elle est gérée de manière réflexive. SANDRA exprime honnêtement cette dissonance en ces termes :

> *« Ce qu'on dit, ce qu'on fait, souvent ne vont pas ensemble ! Mais, je me dis que ça devait se coordonner surtout dans le domaine du catholicisme ; ça devait*

> *vraiment ! C'est une vie qu'on nous apprend à vivre ! C'est vrai que dans la réalité on peut aller croiser autres choses, mais ces choses ne doivent pas nous faire sortir totalement hors de la base, si on veut vraiment être et rester chrétien. »* (2021_56_E22_SANDRA, Chap. VIII (IV.4.2)

Ce témoignage est précieux car il révèle une conscience aiguë de la dissonance entre l'idéal catholique : *« ce que la vie catholique devrait être »,* et la réalité ordinaire : *« croiser autres choses ».* Mais au lieu de décourager ou de paralyser, cette conscience de la dissonance devient un moteur de l'identité agie : c'est précisément parce que SANDRA reconnaît l'écart entre ses valeurs déclarées et ses pratiques réelles sur le terrain qu'elle s'engage à réduire cet écart, à *« ne pas trop sortir hors de la base »,* une formule qui exprime admirablement la dynamique d'une identité catholique qui se reconstruit constamment dans la tension entre l'idéal et le réel.

– La troisième configuration est la transformation identitaire : l'identité attribuée par les autres transforme progressivement l'identité revendiquée. Plusieurs PEC du corpus témoignent de ce processus de transformation par le regard des autres. C'est l'exemple qui vient d'être donné ci-dessus : le collègue de DOTANE, qui était venu *« pour chercher l'argent »,* est *« toujours là »* après plusieurs années. Sa présence prolongée dans l'EC l'a progressivement transformé, non par une décision délibérée mais par la force de l'environnement Institutionnel catholique. De même, VALERE affirme que l'observation de ses élèves qui progressent « *des tous petits comme ça que j'ai réussi à transformer de cette manière ! »* a transformé son regard sur lui-même et sur son métier (Chap. VIII (VIII.8.4).

Cette dynamique de transformation mutuelle, l'enseignant transforme ses élèves qui le transforment en retour, est au cœur de ce que Leplat (2000) appelle le couplage des conditions internes et externes dans l'activité enseignante. Elle est aussi l'expression la plus concrète de la Proposition 3 du Modèle PIE (E→P) : c'est parce que les PEC sont profondément engagés dans la relation avec leurs élèves qu'ils continuent à chercher à s'améliorer professionnellement, et c'est cette amélioration continue qui consolide leur engagement.

II - Contribution de la recherche

La présente recherche apporte quatre contributions distinctes à la compréhension des dynamiques de professionnalisation, de construction identitaire et d'engagement des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso. Deux d'entre elles sont théoriques, une est méthodologique et enfin une est applicative.

2.1 — Première contribution théorique : le Modèle PIE et ses enrichissements internes

La contribution théorique principale de la recherche est la modélisation intégrative des dynamiques de professionnalisation, d'identité professionnelle et d'engagement, formalisée sous le nom de Modèle PIE et présentée en détail au Chapitre X (Section II). Ce modèle articule les trois construits dans une boucle dynamique **P →(M) I → E → P**, régulée par des facteurs catalyseurs et des freins opérant à trois niveaux (institutionnel, professionnel, personnel). Trois enrichissements internes lui donnent sa spécificité.

Le premier enrichissement concerne la médiation Institutionnelle (M) explicitée comme opérateur de la flèche P → I. L'analyse du corpus des quatorze (14) Autorités a établi que la professionnalisation initiale ne se transforme pas spontanément en identité professionnelle consolidée : elle suppose un accompagnement institutionnel continu (formation continue, mentorat, dialogue pastoral, reconnaissance) sans lequel le capital identitaire forgé en formation initiale se dissipe. La métaphore d'ALBERIC sur l'impossibilité de « maintenir la flamme du début » désigne précisément ce phénomène. M ne constitue pas un quatrième construit du modèle au même titre que P, I et E ; elle est l'opérateur explicite de la première flèche et reste, pour les deux autres flèches, un facteur régulateur intégré au système des catalyseurs et des freins.

Le deuxième enrichissement concerne l'ajout d'une cinquième dynamique identitaire, la dynamique religieuse (identité transmise), au cadre croisé Wittorski (2007) / Gohier *et al.* (2001). Les modèles originaux, élaborés en contexte laïc (France pour

Wittorski, Québec pour Gohier), ne disposent pas de catégorie pour saisir la dimension vocationnelle, l'obéissance Institutionnelle et le ressourcement spirituel qui structurent de manière centrale le rapport au métier des PEC burkinabè. Cette cinquième dynamique, lue à travers le sentiment de vocation ou de mission, s'est révélée empiriquement irréductible dans le corpus et constitue un apport théorique adapté au contexte confessionnel.

Le troisième enrichissement concerne le modèle des statuts identitaires de Marcia (1993). L'analyse qualitative des cinq cas du Chapitre IX a montré non seulement la pluralité des voies d'accès à l'identité accomplie (par exploration initiale chez KOLBERT et BARTHES, par appropriation progressive d'une affectation initialement subie chez RONAN et NYMPHA), mais aussi la pluralité des configurations internes au statut d'identité accomplie lui-même (consolidée chez certains, fragilisée chez d'autres comme FAROLE, avec dimension moratoire sous-jacente). Cette différenciation interne pluralise le contenu d'un statut que Marcia traitait comme un état homogène.

Ces trois enrichissements ne se substituent pas aux modèles classiques mobilisés ; ils les contextualisent et les approfondissent pour les rendre opérationnels dans l'environnement africain confessionnel des écoles catholiques burkinabè.

2.2 — Deuxième contribution théorique : les voies de professionnalisation contextualisées

La deuxième contribution théorique porte sur la lecture critique du modèle des six voies de professionnalisation de Wittorski (2007) à l'épreuve d'un contexte africain confessionnel. L'analyse des cinq itinéraires du Chapitre IX a montré que les six voies se déploient dans le corpus à des intensités variables et selon des configurations contextualisées qui n'apparaissent pas explicitement dans les travaux européens originaux.

Premièrement, la voie 6 (intégration/assimilation) se présente sous deux modalités distinctes selon le parcours du PEC : la modalité classique de la formation initiale

structurée (IFPEC pour KOLBERT, BARTHES, RONAN et ENEP privée pour FAROLE), mais aussi une modalité différée d'acquisition progressive de qualifications en cours d'exercice (Autorisation, CAP, CAPE chez NYMPHA), qui compense à retardement l'absence de formation initiale formelle. Cette modalité différée n'est pas explicitement nommée par Wittorski, mais elle s'avère structurante dans un contexte où certains PEC entrent dans le métier sans formation préalable.

Deuxièmement, la voie 5 (traduction culturelle), définie par Wittorski (2007) comme un mentorat-tutorat asymétrique entre un aîné et un plus jeune, se révèle plus large dans le contexte burkinabè. Elle inclut le compagnonnage horizontal entre pairs (FAROLE), la médiation institutionnelle entre univers culturels distincts (BARTHES en tant que Conseiller Pédagogique articulant directives nationales, orientations diocésaines, attentes communautaires et réalités du terrain), et la transmission intergénérationnelle classique. Cet élargissement contextualisé est cohérent avec les traditions pédagogiques africaines de transmission par observation et imitation des aînés (Hampâté Bâ, 1991, 1972).

Troisièmement, la voie 2 (réflexion et action en situation inédite) s'illustre dans le corpus à travers un cas archétypal : la transformation par KOLBERT de l'école rurale de Bati (2002-2007). Confronté à une situation sans précédent, école nouvelle en milieu rural, sans prêtre résident, sans infrastructure administrative, avec 0 % de réussite au CEP, KOLBERT a déployé exactement le va-et-vient entre savoirs et tentatives d'action que Wittorski (2007) caractérise comme V2 : mentalisation progressive, formalisation d'un process d'action communicable, et transmission ultérieure aux jeunes Directeurs. Ce cas archétypal donne à V2 une valeur méthodologique exemplaire pour la suite de la thèse et pour les recherches futures sur la professionnalisation en contexte de fondation institutionnelle.

Ces trois précisions contextualisées ne contredisent pas le modèle de Wittorski (2007) : elles l'adaptent à un environnement africain confessionnel où la professionnalisation se construit dans l'articulation entre des dispositifs institutionnels structurés (IFPEC), des qualifications progressives en cours d'exercice, des pratiques de compagnonnage élargies et des situations de fondation où il faut tout inventer. Cette lecture contextualisée des six voies constitue un apport

théorique complémentaire au Modèle PIE et utile aux décideurs qui pilotent les dispositifs de formation des PEC.

2.3 — Contribution méthodologique : la posture du praticien-chercheur en milieu d'appartenance institutionnelle

La troisième contribution est méthodologique. Elle concerne la posture du praticien-chercheur dans une enquête conduite au sein d'une Institution dont il est lui-même membre, et au sein de laquelle il a exercé des fonctions hiérarchiques antérieures. Cette posture, théorisée notamment par De Lavergne (2007) et par Kohn (2001), prend dans cette recherche une coloration particulière du fait de la triple appartenance du chercheur : prêtre catholique, ancien Directeur Diocésain de l'Éducation Catholique, et chercheur doctorant en sciences de l'éducation.

L'apport méthodologique se déploie sur trois plans :

Le premier est la stratégie de double appartenance, qui consiste à assumer simultanément les deux positions *(insider et outsider)* plutôt qu'à chercher à neutraliser l'une au profit de l'autre. Cette stratégie, exposée au Chapitre V, a permis de tirer parti des deux postures selon les exigences du terrain : la posture *d'insider* donnait accès à un vocabulaire interne, à des codes institutionnels et à une parole « de chez nous » ; la posture d'outsider permettait l'analyse distanciée, la confrontation critique aux modèles théoriques et la mise à distance des évidences institutionnelles.

Le deuxième est l'ajustement contextuel entre *suivre la méthode* et *vivre la méthode*, au sens de Bissonnette (2019), en fonction des configurations relationnelles produites par chaque entretien. Avec les enquêtés inhibés par la présence de l'ancien responsable Institutionnel ou par l'étiquette de *« Monsieur l'abbé »,* suivre rigoureusement le guide d'entretien permettait de rappeler le cadre proprement scientifique de l'échange. Avec les enquêtés dont la parole était fluide grâce à la proximité Institutionnelle, vivre la méthode permettait l'accès à une densité de propos qu'aucun protocole standardisé n'aurait pu produire. Cet ajustement n'est ni un compromis ni un relâchement de la rigueur : il est l'expression concrète d'un terrain humain complexe où chaque entretien est une configuration unique.

Le troisième est la négociation explicite et répétée de l'identité du chercheur en cours d'entretien, lorsque le terrain lui-même la mettait en cause. Cette négociation a fait apparaître que la question de la posture du praticien-chercheur n'est pas seulement une question que le chercheur se pose à lui-même : elle est aussi une question que le terrain lui pose, parfois directement par l'interpellation *« Monsieur l'abbé »,* parfois par des sollicitations institutionnelles attendant un plaidoyer plutôt qu'une recherche. La capacité à nommer ces tensions dans le moment même où elles surgissent et à les retraiter ensuite analytiquement, plutôt qu'à les masquer ou les évacuer, constitue selon nous l'une des conditions de rigueur épistémologique propres à cette recherche.

Cet apport méthodologique a une portée qui dépasse le cas particulier de l'Éducation Catholique : il s'adresse à toute recherche conduite par un acteur engagé au sein de l'Institution qu'il étudie, en sciences de l'éducation comme dans d'autres champs où la frontière entre praticien et chercheur fait débat.

2.4 — Contribution applicative : leviers pour la refondation de l'Éducation Catholique

La quatrième contribution est applicative. Elle vise à mettre les résultats de la recherche au service de la refondation institutionnelle de l'Éducation Catholique burkinabè, en identifiant des leviers concrets qui ne sont pas des injonctions extérieures mais des réalités vivantes déjà à l'œuvre chez certains professeurs des écoles catholiques et qu'il s'agit de soutenir, d'amplifier et de généraliser.

Le premier levier est la cohérence entre valeurs vécues et valeurs enseignées. La recherche a montré que 94,3 % des PEC expriment un fort sentiment de congruence entre leurs valeurs personnelles et les finalités de l'Éducation Catholique (Chap. VIII (II). Cette cohérence constitue la condition première de l'efficacité éducative : on ne peut transmettre avec authenticité que ce qu'on vit soi-même. Elle constitue également le socle axiologique de la résilience face aux épreuves matérielles et institutionnelles.

Le deuxième levier est la solidarité professionnelle. Les données révèlent que la solidarité de l'équipe éducative, évaluée positivement par la quasi-totalité des PEC

(96 % de relations positives avec les collègues, Chap. VIII, Conclusion partielle), constitue une ressource professionnelle majeure qui permet de faire face aux défis et de maintenir l'engagement malgré les difficultés. Cette solidarité s'exprime concrètement dans la quinzaine critique, dans le compagnonnage informel et dans l'entraide entre pairs.

Le troisième levier est l'engagement vocationnel. Les données montrent que 71 % des PEC étaient fortement engagés dans leurs Communautés Chrétiennes de Base avant d'entrer dans la profession, et que 43 % identifient la vocation comme facteur principal de leur choix de carrière (Chap. VII, 1.2). Cet engagement profond, qu'il soit explicitement religieux ou éthique, constitue une source de motivation et de résilience exceptionnelle qui distingue l'Éducation Catholique des autres systèmes éducatifs.

Ces trois leviers sont opérationnalisés dans les sept recommandations Institutionnelles présentées dans la section IV du présent chapitre. La présente contribution applicative consiste précisément à articuler les résultats de la recherche aux orientations stratégiques que l'Éducation Catholique du Burkina Faso peut envisager pour sa refondation.

III – La méthodologie en acte

3.1 – Tensions vécues et ressources heuristiques sur le terrain

Tout au long de cette recherche, la réflexivité s'est érigée en pratique continue, éprouvée étape après étape avec des moments d'entrain au travail, à la rencontre, à l'échange, à la rédaction, et des moments plus éprouvants combinant solitude, tristesse, déstabilisation et découragement. C'est ce que Schön (1994) désigne par la réflexion dans l'action de celui qui ajuste sa posture en temps réel, face à l'imprévu d'une rencontre. Les entretiens réalisés au cours des mobilités de 2021 et de 2022 ont fait apparaître deux configurations relationnelles distinctes, directement liées à la double identité du chercheur :

– La première configuration présente deux types d'inhibition : celle de la parole difficile et celle du vocabulaire. Concernant la première, certains enquêtés qui connaissaient le chercheur dans son rôle antérieur de Directeur Diocésain de l'Éducation Catholique n'arrivaient pas à libérer la parole, comme si la présence de l'ancien responsable Institutionnel continuait de s'imposer dans le cadre de l'entretien de recherche. Ce phénomène a été particulièrement perceptible avec deux enseignantes de la Province ecclésiastique de Bobo-Dioulasso, qui, malgré les efforts du chercheur pour instaurer un climat d'échange libre, demeuraient dans des réponses courtes, prudentes, calibrées. Face à cette configuration, la décision a été de *« suivre la méthode »* au sens de Bissonnette (2019) : s'en tenir strictement au guide d'entretien, maintenir le cadre formel de l'échange pour rappeler sa nature proprement scientifique et limiter, autant que possible, les effets de la relation Institutionnelle antérieure. La deuxième forme d'inhibition provenait non de la relation directe antérieure, mais de l'étiquette identitaire du chercheur. Plusieurs enquêtés s'adressaient au chercheur en l'appelant *« Monsieur l'abbé »,* signifiant par là qu'ils percevaient en lui, au-delà du chercheur, le membre de l'Institution ecclésiastique. Avec cette étiquette, déclaraient-ils implicitement, ils ne pouvaient pas répondre librement : répondre à *« Monsieur l'abbé »* sur leurs conditions de travail, leurs frustrations face à la hiérarchie ou leurs tentations de quitter l'Éducation Catholique, c'était d'une certaine manière s'exposer dans un registre de manque de loyauté Institutionnelle. Ces situations ont imposé une négociation explicite de l'identité du chercheur au cours même de l'entretien : il fallait rassurer l'enquêté, insister sur le fait qu'il ne devait pas voir dans l'interlocuteur l'ancien Directeur Diocésain ni le prêtre, mais le chercheur, et garantir de manière explicite et répétée l'anonymisation systématique de tous les propos recueillis. Cette négociation de l'identité en cours d'entretien constitue en soi un fait méthodologique intéressant : elle illustre ce que Kohn (2001) appelle les « positions enchevêtrées » du praticien-chercheur, où les identités s'imbriquent et se concurrencent dans le même espace relationnel. Le fait que certains enquêtés aient spontanément nommé cette tension, en interpellant *« Monsieur l'abbé »* plutôt que le chercheur, témoigne que la question de la posture du praticien-chercheur n'est pas seulement une question que le chercheur se pose à lui-même : elle est aussi une question que le terrain lui pose, parfois directement, parfois par des signes moins explicites mais tout aussi révélateurs.

– Une deuxième configuration relationnelle vient à l'inverse de celle qui vient d'être développée : la confiance facilitée par la double identité du chercheur. Avec d'autres enquêtés, la posture d'ancien Directeur Diocésain et de prêtre a au contraire fluidifié la prise de parole. Cette proximité a produit des entretiens d'une grande densité : les enquêtés allaient directement à l'essentiel, utilisaient le vocabulaire interne de l'Institution, évoquaient sans détour des situations délicates de *management*, de conflit avec la hiérarchie ou de tâtonnement pédagogique. Dans ces cas, la posture *d'insider,* loin d'être un biais à neutraliser, constituait une ressource heuristique : elle permettait l'accès à une parole que seul le *« quelqu'un de chez nous »* pouvait recevoir.

L'asymétrie entre les deux configurations relationnelles a imposé une adaptation permanente de la posture : « suivre la méthode » avec les enquêtés inhibés, « vivre la méthode » avec ceux dont la parole était fluide, pour reprendre la distinction de Bissonnette (2019). Cette adaptation est l'expression concrète d'un terrain humain complexe, où chaque entretien est une configuration relationnelle unique qui appelle une réponse spécifique.

3.2 – Les résultats qui ont contredit le praticien : l'épreuve du réel sur les convictions institutionnelles

Dans la présente recherche, plusieurs résultats ont pris le praticien-chercheur à contre-pied de ses convictions initiales et dérangé ses vingt ans de pratique Institutionnelle au sein de l'Education Catholiques.

Le premier type de surprise concerne l'intensité et la qualité de l'engagement professionnel des professeurs des écoles catholiques dans des conditions de travail que nous avions parfois tendance à juger comme minimales. En qualité d'ancien Directeur Diocésain, nous avions construit une représentation de l'engagement professionnel des PEC, marquée par la conscience des contraintes autour des salaires insuffisants, des conditions d'affectation difficiles en zone rurale et d'isolement pédagogique. Or, sur le terrain, les entretiens ont révélé des niveaux de dévouement, d'initiative et d'ingéniosité communautaire qui dépassaient largement ce cadre. Un

épisode en particulier a énormément marqué la séance d'entretien avec un PEC qui a rapporté comment la communauté villageoise de son lieu d'affectation avait fait inscrire son nom sur le fronton de l'école en signe de reconnaissance pour son travail. Ce geste, inédit dans la pratique de l'Éducation Catholique burkinabè, témoignait d'une forme d'enracinement professionnel que ni les catégories Institutionnelles ni les grilles salariales ne permettaient d'anticiper.

Ce résultat a été analytiquement classé dans la catégorie des identités accomplies (Marcia, 1993) : ces enseignants qui ont non seulement exploré les alternatives professionnelles, mais se sont engagés de manière autonome et profonde dans leur métier, au point que la communauté elle-même légitime et célèbre cet engagement. Il a également contribué à remodeler la conviction du praticien-chercheur sur le fait que les conditions matérielles insuffisantes ne constituaient pas le premier facteur limitant de l'identité professionnelle : le terrain a montré que d'autres ressources, la vocation, l'enracinement communautaire et la dimension spirituelle du métier, pouvaient compenser et parfois transcender ces contraintes, produisant des formes d'engagement et d'identité professionnel remarquables.

Le deuxième type de surprise relevé sur le terrain est d'une nature différente : il ne porte pas sur l'intensité de l'engagement, mais sur la profondeur de la signification que certains professeurs des écoles catholiques donnent à leur métier. Le praticien, dans son regard fonctionnel et gestionnaire, évalue les enseignants à l'aune de leurs pratiques observables. Le chercheur, armé du modèle de Cattonar (2001) sur le noyau central de l'identité professionnelle, a appris à écouter autre chose : la manière dont un enseignant se représente lui-même dans son rapport à la mission, comme nous l'avons évoqué pour la métaphore ci-dessus, concernant le « champ du père ». Elle dit simultanément plusieurs choses : que la classe est un héritage reçu et non un territoire conquérant ; que l'enseignant y entre avec la conscience d'une responsabilité transmise et non d'un pouvoir exercé ; que chaque élève, comme chaque parcelle d'un champ familial, mérite une attention singulière et ne saurait être laissé pour compte. Elle dit aussi que cet engagement n'est pas né spontanément : il est né de l'écoute d'une autorité qui a eu l'humilité de reconnaître l'exigence de la mission : *« nous savons que nous vous demandons beaucoup ».* C'est cette parole entendue qui a déclenché la conversion du regard : de l'enseignant-employé à

l'enseignant-héritier. Cet énoncé s'inscrit à la croisée de plusieurs domaines de la grille d'analyse. Il relève de la dynamique religieuse (la métaphore agricole du champ paternel, l'idée de filiation et de transmission vocationnelle) ; de la dynamique opératoire (l'appropriation de la classe comme espace de responsabilité concrète pour chaque élève) ; et de l'identité accomplie au sens de Marcia (1993), puisque KOLBERT décrit un engagement librement consenti après une exploration et une décision personnelle. Il illustre également, de manière frappante, pourquoi la dynamique religieuse a dû être ajoutée comme cinquième composante identitaire : ni le modèle de Wittorski (2007) ni celui de Gohier et al. (2001), dans leurs versions originales élaborées en contexte laïc (France pour Wittorski, Québec pour Gohier), ne disposent d'une catégorie pour nommer ce type d'identification à une mission transmise par une tradition spirituelle. C'est précisément ce manque qui justifie l'ajout de la dynamique religieuse comme cinquième composante du cadre croisé mobilisé dans cette recherche. Pour le chercheur, la résonance de cet énoncé a dépassé le seul plan analytique. L'image du champ du père a interpellé une expérience biographique profonde : celle de l'aîné d'une fratrie qui, très tôt, a fait sienne la responsabilité d'organiser le travail pour que nul ne manque du nécessaire et ne soit laissé à lui-même. Cette résonance est, au sens de Kaufmann (2016), une ressource herméneutique, la reconnaissance d'une structure d'expérience commune qui rend l'interprétation plus juste, sans la contaminer. C'est précisément ce type de résonance que De Lavergne (2007) désigne comme l'une des ressources analytiques propres à la posture du praticien-chercheur.

3.3 – Les tensions avec les autorités hiérarchiques : quand la recherche risque de devenir un plaidoyer

Les développements qui suivent s'en tiennent strictement au travail d'enquête de terrain. Ils décrivent comment, au moment même des entretiens, le chercheur a identifié et nommé les risques d'un glissement de la recherche vers le plaidoyer Institutionnel. La dimension rétrospective, c'est-à-dire ce qu'elle a produit dans la trajectoire globale du praticien-chercheur sera reprise au point (4.1) de la Conclusion générale dans une perspectives différente.

Les entretiens réalisés auprès des quatorze autorités hiérarchiques de l'Éducation Catholique, Directeurs Diocésains, responsables du Secrétariat National, et chercheurs associés, ont constitué les épreuves les plus exigeantes de la posture du praticien-chercheur. Contrairement aux entretiens avec les professeurs des écoles catholiques, où la dissymétrie hiérarchique avait joué tantôt comme frein, tantôt comme ressource, les entretiens avec les autorités ont parfois produit une pression inverse : celle d'une solidarité Institutionnelle implicite que les interlocuteurs attendaient du chercheur.

Dans les trois Provinces ecclésiastiques, à des moments différents des entretiens, certaines autorités ont tenté d'impliquer le chercheur, dans son double rôle de prêtre et d'ancien cadre de l'Éducation Catholique, dans une prise de position contre les mouvements d'humeur ou les tentatives d'organisation syndicale des professeurs des écoles catholiques. Il y avait dans ces sollicitations une logique de coalition : vous savez comme nous que ces revendications sont infondées, ou encore votre recherche devrait montrer que l'Institution fait déjà beaucoup pour ces enseignants. En d'autres termes, l'Institution attendait que la recherche devienne un plaidoyer en sa faveur contre le corps enseignant.

Ces moments ont constitué les épreuves les plus aiguës du risque de dérapage identifié par De Lavergne (2007) : le glissement du discours scientifique vers le discours professionnel. Ils ont imposé une mise au point explicite et répétée sur les finalités de la recherche : non pas défendre l'Institution, non pas valider ou invalider les revendications des enseignants, mais comprendre les processus par lesquels les professeurs des écoles catholiques construisent leur professionnalité et leur identité, quelle que soit la direction dans laquelle ces processus conduisent. Il s'agissait, à chaque fois, de rappeler que la rigueur scientifique n'est pas la neutralité affective ou la complaisance Institutionnelle : c'est la capacité à regarder le réel dans sa complexité, y compris dans ses dimensions inconfortables pour toutes les parties.

Ces épreuves ont entraîné une conséquence analytique directe et positive : elles ont conduit à accorder une attention particulière aux données qui révélaient les tensions entre les professeurs des écoles catholiques et leur hiérarchie, et à les traiter avec la même rigueur analytique que les données de satisfaction et d'engagement. C'est ainsi que les crises identitaires, les stratégies de résistance passive, les tentations de

désertion vers la Fonction Publique et les formes d'identité diffuse ou en moratoire ont trouvé dans les résultats la place qui leur revient scientifiquement comme des réalités constitutives de la dynamique identitaire des PEC. En ce sens, la tension avec les autorités hiérarchiques a fonctionné comme un révélateur épistémique : elle a forcé la clarification des enjeux scientifiques de cette recherche et renforcé la détermination du chercheur à ne pas instrumentaliser ses données au service d'une cause Institutionnelle, quelle qu'elle soit.

En définitive, c'est dans la confrontation avec ces situations concrètes, les enquêtés inhibés par l'étiquette de *« Monsieur l'abbé »,* les enquêtés enrichis par la proximité Institutionnelle, les enseignants dont l'engagement dépasse les catégories du praticien et les autorités qui attendent un plaidoyer, que la posture du praticien-chercheur a pris sa signification pleine et entière. Toutes ces situations ont exigé des ajustements en temps réel, alimentant la réflexion rétrospective sur les conditions de production du savoir. Elles constituent, avec les dispositifs de régulation présentés dans le point I.1.3, le cœur de la rigueur épistémologique de cette recherche.

IV - Recommandations Institutionnelles

4.1 — Axe stratégique 1 : consolider et étendre le dispositif de formation initiale et continue

Les données de la recherche convergent pour désigner la formation initiale à l'IFPEC comme le facteur Institutionnel le plus déterminant dans la construction d'une identité professionnelle catholique solide et d'un engagement durable. Le différentiel de sentiment de compétence de 14,4 points entre formés IFPEC (91,2 %) et hors-IFPEC (76,8 %, Chap. VII, 2.5.1) et la méconnaissance quasi-totale du Projet Éducatif chez les 27,8 % recrutés hors IFPEC (Chap. VIII, I.5) constituent deux indicateurs d'alerte Institutionnelle qui demandent des réponses.

4.1.1 — Généraliser l'accès à la formation IFPEC et créer des passerelles pour les hors-IFPEC

La première recommandation est de créer un dispositif de formation complémentaire obligatoire pour tous les PEC recrutés en dehors de l'IFPEC. Ce dispositif que l'on pourrait appeler « Semestre d'intégration catholique », devrait être organisé dans les locaux de l'IFPEC et couvrir au minimum les dimensions suivantes : présentation approfondie et appropriation du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique (correspondant au module 5 du curriculum IFPEC) ; formation spirituelle et humaine de base (module 8) ; introduction aux spécificités pédagogiques de l'Éducation Catholique (synthèse culture–foi–vie). Les témoignages de FAROLE et de CALLOGIA révèlent que cette appropriation peut se faire par socialisation progressive, mais qu'elle est d'autant plus difficile qu'elle est tardive et non Institutionnalisée.

> *« Ceux qui ont quitté, c'est qu'ils ne croyaient pas au Projet, et ils ne tenaient pas à le réaliser. Mais nous qui sommes encore là, c'est parce qu'on croit au Projet, et on tient à le réaliser. »* (BARTHES, 2018_2_E1, Chap. VII)

Ce témoignage de BARTHES révèle que l'adhésion au Projet Éducatif n'est pas un acquis automatique de la formation initiale : elle est le fruit d'une conviction construite et entretenue. Il importe donc que l'Éducation Catholique mette en place des dispositifs Institutionnels qui permettent à tous ses enseignants, et pas seulement à ceux formés à l'IFPEC, de construire et d'entretenir cette conviction. Une formation complémentaire pour les hors-IFPEC ne serait pas seulement un rattrapage curriculaire ; ce serait un acte d'intégration Institutionnelle qui témoignerait de la valeur que l'EC accorde à chacun de ses membres.

4.1.2 — Institutionnaliser et universaliser la « quinzaine critique »

La « quinzaine critique » constitue l'outil de professionnalisation collective le plus efficace identifié dans la recherche (V3 de Wittorski, Chap. VII, 2.3.1). Sa généralisation dans certaines équipes pédagogiques catholiques est fortement

signalée, mais l'est-elle vraiment à un niveau général ? En tout cas, la deuxième recommandation serait d'inscrire cet outil dans les textes réglementaires de l'EC comme pratique obligatoire dans toutes les écoles catholiques, avec les adaptations nécessaires aux contextes ruraux (rencontres mensuelles, si les rencontres hebdomadaires sont plus difficiles et des formats de rencontres en réseau entre équipes de plusieurs écoles). Pour les équipes pédagogiques qui n'ont pas encore bien développé cette pratique, un dispositif d'accompagnement par des « professeurs-ressources » enseignants expérimentés des Profils 1 et 2 spécialement formés pour animer des espaces de réflexion collective, pourrait constituer un catalyseur efficace.

4.1.3 - Développer un système de formation continue différencié selon les figures

Les cinq figures-types identifiées dans la recherche présentent des besoins de formation continue qualitativement différents, que le Modèle PIE permet de préciser. La figure 1 (L'Educateur engagé) et la figure 5 (L'Educateur missionnaire) bénéficieraient principalement de dispositifs de réflexion théologico-pédagogique (séminaires sur le Projet Éducatif et journées spirituelles) qui nourrissent leur identité déjà réalisée. La figure 2 (Le Pédagogue expert) bénéficierait de formations sur les pratiques innovantes et sur la prise de responsabilité Institutionnelle (direction d'école, mentorat). La figure 3 (Le Praticien en construction) a besoin de dispositifs qui l'aident à franchir le cap du moratoire identitaire vers une identité réalisée : des espaces de dialogue sur le sens du métier, des rencontres avec des PEC expérimentés et des visites croisées d'écoles. La figure 4 (Le Professionnel en transition) nécessite un accompagnement pastoral individualisé, articulé avec un accompagnement professionnel par un mentor désigné.

4.2 — Axe stratégique 2 : bâtir un système de reconnaissance et de valorisation des enseignants

Le plafond statutaire qui ne permet pas aux PEC d'avoir accès à l'inspectorat, mais à une carrière limitée au grade d'IP (Chap. VIII (VIII.8.2) et l'insuffisance de reconnaissance Institutionnelle (Chap. VIII (VIII.8.1) constituent les deux freins structurels du Modèle PIE. Les données montrent cependant que la reconnaissance ne se réduit pas à la question salariale : les PEC qui ont surmonté la grande crise des désertions l'ont fait grâce à des ressources non matérielles : encouragements du Directeur Diocésain, conviction dans le Projet Éducatif et réconfort dans le regard sur les élèves (Chap. VIII (VIII.8.4-8.6). Un système de reconnaissance multidimensionnel est donc nécessaire.

4.2.1 — Créer une progression de carrière clarifiée et valorisante

La troisième recommandation est d'ouvrir un dialogue Institutionnel formalisé entre la Conférence Épiscopale du Burkina Faso-Niger et le ministère de l'Éducation Nationale pour réviser la Convention sur les perspectives de carrière des PEC. L'objectif serait de créer, dans le respect de la spécificité catholique de l'Institution, une filière de progression vers un grade d'*Inspecteur de l'Éducation Catholique*, distincte de l'inspectorat du Public mais reconnue par l'État. En attendant cette révision structurelle, des mesures internes immédiates peuvent être prises : création d'un grade intermédiaire de « Professeur-Expert » entre le CP et l'IP ; création d'un statut de « Directeur-Pédagogue » valorisant la direction d'école comme une véritable responsabilité professionnelle.

4.2.2 — Institutionnaliser la reconnaissance symbolique et spirituelle

Les données du corpus révèlent une dimension souvent négligée de la reconnaissance : la reconnaissance symbolique et spirituelle. La *« Lettre de félicitation »* évoquée par plusieurs interviewés, les cérémonies de remise de

diplômes et les distinctions lors des rencontres diocésaines constituent des actes Institutionnels qui coûtent peu mais valent beaucoup. NYMPHA ne tarit pas d'éloges pour les moments où la hiérarchie ecclésiale a reconnu publiquement la qualité du travail de son équipe : ces moments constituent des ressources identitaires durables qui alimentent l'engagement dans la durée.

La quatrième recommandation est de créer une « Journée nationale des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso », organisée annuellement lors d'une célébration commune aux trois Provinces Ecclésiastiques. Cette journée serait l'occasion de remettre des distinctions aux PEC les plus méritants ; de partager des bonnes pratiques pédagogiques entre Provinces ; de célébrer les réussites et les progrès de l'Éducation Catholique burkinabè ; et de renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle catholique nationale, au-delà des clivages diocésains et provinciaux.

4.3 — Axe stratégique 3 : mettre en place un accompagnement institutionnel systématique des crises

Le constat central établi par les données sur les crises qui, lorsqu'elles sont adéquatement accompagnées, consolident l'engagement, est la leçon la plus opérationnelle reçue de cette recherche. Les 46,79 % de déserteurs entre 2005 et 2015 (Chap. VIII, 8.1) représentent une perte Institutionnelle considérable, en compétences, en expérience et en capital identitaire, qui aurait pu être en partie évitée par un accompagnement plus précoce et plus systématique. Cette perte ne se réduit pas à un coût matériel : elle a fragilisé la transmission générationnelle des savoir-faire et la mémoire des pratiques institutionnelles, dimensions que le présent travail propose désormais d'accompagner par les trois recommandations qui suivent

4.3.1 — Créer un système de détection précoce des crises identitaires

La cinquième recommandation est de mettre en place un dispositif d'entretiens professionnels annuels, conduits par le Directeur Diocésain ou un représentant désigné, avec chaque PEC. Ces entretiens auraient un double objet : évaluer le degré

de satisfaction professionnelle et identifier les signes avant-coureurs des crises identitaires (questionnements sur le sens du métier, tensions avec la direction d'école et doutes sur les perspectives de carrière). Les données du Chapitre VIII (8.2) révèlent que les crises de carrière liées au plafond statutaire se manifestent généralement entre 8 et 12 ans d'ancienneté : c'est dans cette période que l'accompagnement est le plus décisif pour prévenir la désertion.

> *« On s'est dit à la longue, qu'est-ce que nous allons devenir ? »* (2021_44_E10_CHARLINE, Chap. VIII, 8.2)

Ce témoignage de CHARLINE exprime le questionnement identitaire qui survient quand un PEC réalise que sa carrière se heurte à un plafond structurel. Un entretien professionnel annuel, conduit dans un esprit de dialogue et non d'évaluation-sanction, permettrait de détecter ces questionnements en amont et d'y répondre par un accompagnement adapté plutôt que par un départ à l'insu de la Direction Diocésaine.

4.3.2 — Développer le mentorat professionnel comme pratique Institutionnelle

Les données du Chapitre VII (2.5.2) révèlent que le mentorat informel, SANDRA accompagnée par sa Directrice, BLANDINE guidée par les *« doyens de CM2 »* et REGINA initiée par l'expérience des aînés, est une pratique spontanée et efficace qui structure déjà les premières années d'exercice dans l'Éducation Catholique burkinabè. La sixième recommandation est d'Institutionnaliser et de reconnaître formellement ce mentorat, en désignant dans chaque école un « professeur-mentor » parmi les PEC les plus expérimentés, et en reconnaissant cette mission dans le cadre des avantages professionnels accordés (allègement de la charge d'enseignement, lettre de reconnaissance de la DDEC et prime de mentorat).

Le mentorat ainsi Institutionnalisé ne se substituerait pas aux dispositifs de formation continue existants ; il les complèterait dans une logique de « transmission vivante » (Hampâté Bâ, 1991, 1972) qui a des fondements dans la tradition pédagogique africaine de l'apprentissage par l'observation et l'imitation des aînés comme l'illustre BAPTISTE (2021_51_E17, Chap. VII, 2.4.2)

4.3.3 — Soutenir les PEC en contexte de crise sécuritaire

La crise sécuritaire post-2015 qui frappe le Burkina Faso, et particulièrement les diocèses de Koupéla, Kaya, Fada et Tenkodogo, constitue un défi d'une nature différente des crises professionnelles habituelles : il touche à la sécurité physique des PEC et à leur capacité à exercer leur métier dans des conditions normales. La sous-représentation de la Province de Koupéla dans le corpus entretiens (18,4 % des entretiens, 13,7 % du questionnaire) reflète en partie l'impact de cette crise sur l'accessibilité du terrain de recherche. La septième recommandation est d'élaborer un plan de continuité pédagogique spécifique aux zones affectées, incluant : des dispositifs de formation à distance pour les PEC isolés ; un soutien psychologique adapté pour les enseignants déplacés et des mécanismes de solidarité interprovinciale.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre XI les trois dimensions des dynamiques identitaires évoquées dans les chapitres VII et VIII ont montré que dans le rapport aux élèves, le métier du PEC dépasse le plus souvent le contrat professionnel formel ; que dans le rapport aux collègues, s'établit la coexistence d'une solidarité professionnelle forte et d'une tension qui fonctionne comme un régulateur identitaire collectif, et que dans le rapport à la société une reconnaissance sociale des PEC constitue un facteur de résilience Institutionnelle souvent sous-estimé.

La posture réflexive du chercheur a éclairé les tensions vécues sur le terrain entre ce qu'est la recherche et ce qu'elle n'est pas, entre la prise de conscience du risque qu'elle devienne un plaidoyer Institutionnel et la nécessité de s'en prémunir.

Les sept (07) recommandations adressées à l'Education Catholique sont organisées autour de trois axes stratégiques : la consolidation de la formation initiale et continue, la mise en place d'un système de reconnaissance multidimensionnel, et l'accompagnement systématique des crises identitaires, traduit en dispositifs concrets.

Conclusion de la cinquième partie

La cinquième et dernière partie de ce travail de recherche a interprété et discuté l'analyse des résultats à la lumière des cadres théoriques mobilisés.

Dans le Chapitre X, la modélisation intégrative de la triple dynamique professionnalisation–identité professionnelle–engagement constitue l'apport théorique majeur de la recherche. Le Modèle PIE prend la forme d'une boucle dynamique **P →(M) I → E → P** : la professionnalisation construit l'identité, à travers une médiation Institutionnelle (M) qui est l'opérateur explicite de cette première flèche ; l'identité détermine ensuite la forme et l'intensité de l'engagement ; l'engagement nourrit en retour la professionnalisation, bouclant le système. Les crises traversées, lorsqu'elles sont résolues, renforcent et transforment l'ensemble. Le corpus des quatorze (14) autorités Institutionnelles a permis d'expliciter le rôle de la médiation Institutionnelle (M) comme dimension constitutive de la première flèche, sans faire de M un quatrième construit autonome au même titre que P, I et E. La discussion comparative des modèles de Gohier et al. (2001) et de Cattonar (2001) a confirmé leur complémentarité : le premier éclairant la dimension psychologique et individuelle de l'identité, et le second, sa dimension sociologique et collective. L'analyse a également conduit à enrichir le cadre croisé Wittorski (2007) / Gohier et al. (2001) d'une cinquième dynamique identitaire, la dynamique religieuse (identité transmise), irréductible dans un corpus où la vocation, l'obéissance Institutionnelle et le ressourcement spirituel structurent de manière centrale le rapport au métier.

Le Chapitre XI a approfondi quelques aspects de l'analyse identitaire des PEC, de la posture réflexives du chercheur, et formulé sept recommandations Institutionnelles organisées autour de trois axes stratégiques.

Au terme de cette cinquième partie, la professionnalisation des professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso apparaît comme un processus dont la cohérence ne se laisse pas saisir séparément des deux autres dynamiques étudiées. Professionnalisation, identité professionnelle et engagement s'articulent dans un système de réciprocités que le Modèle PIE formalise et que les recommandations

Institutionnelles de la section IV du Chapitre XI proposent d'accompagner concrètement.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce parcours doctoral entamé en 2017 et mené sur plusieurs années de mobilité entre la France et le Burkina Faso, cette conclusion générale aborde trois questions. Quels sont les apports scientifiques propres à cette recherche, au-delà de la confirmation des cadres théoriques que j'ai mobilisés ? Qu'est-ce que cette recherche a transformé chez le chercheur, dans son rapport à l'objet, à l'Institution et à lui-même ? Et quelles perspectives cette thèse ouvre-t-elle pour la recherche à venir ?

I. Du questionnement initial à la thèse : un cheminement parcouru.

Ce travail est né d'une préoccupation nourrie par vingt ans d'exercice au sein de l'Éducation Catholique burkinabè : comment un corps enseignant reconstitué à partir des années 1990, après la dissolution de 1969, forge-t-il son identité, sa professionnalité et son engagement dans une Institution ecclésiale, au croisement des valeurs évangéliques, des traditions culturelles burkinabè et des exigences du système éducatif national ? Cette question n'était pas seulement académique. Elle était vécue de l'intérieur, portée par des années de responsabilité Institutionnelle dans lesquelles les décisions de recrutement, de formation, d'affectation et d'accompagnement des professeurs des écoles catholiques (PEC) avaient des visages, des noms et des histoires singulières.

Le titre de la thèse : *La Professionnalisation des professeurs des écoles catholiques au Burkina Faso : Enjeux d'engagement et d'identité professionnelle dans le processus de refondation de l'Éducation Catholique burkinabè*, résume la triple ambition de la recherche : comprendre les processus de professionnalisation à l'œuvre dans la confrontation avec le terrain ; analyser la construction de l'identité professionnelle à partir de multiples dynamiques à l'œuvre ; et examiner comment ces deux processus génèrent des engagements différenciés au service du Projet Éducatif de l'EC. Le corpus final est composé de cent-vingt-deux (122) professeurs des écoles catholiques (73 questionnaires, 49 entretiens semi-directifs) dans les trois Provinces Ecclésiastiques du Burkina Faso, collectés entre 2018 et 2021, et de quatorze (14) entretiens semi-directifs conduits entre 2018 et 2023 auprès des

autorités ecclésiastiques et civiles de l'Éducation Catholique (quatre évêques, cinq Directeurs Diocésains de l'Éducation catholique (DDEC), deux secrétaires nationaux (SNEC), un chercheur de l'Institut National des Sciences des Sociétés (INSS), un chercheur, conseiller ministériel, et une religieuse responsable d'un organisme de développement catholique). Ce corpus des Autorités a permis de trianguler les données des PEC avec le regard Institutionnel de celles et ceux qui ont en charge l'organisation, le management et l'avenir de l'Éducation Catholique au Burkina Faso.

II. Les apports scientifiques de la recherche

Au-delà de la corroboration des hypothèses de recherche, assortie des éclairages et des nuances apportés par les Autorités (Chapitre X (VII.7.1–7.4), cette thèse produit quatre contributions dans le champ des sciences de l'éducation.

2.1 — Un modèle intégratif original : le Modèle PIE

La première contribution est théorique : elle est la modélisation de la dynamique Professionnalisation–Identité professionnelle–Engagement, que j'ai désignée Modèle PIE dans le Chapitre X. Je montre que ces trois construits forment un système à réciprocité : la professionnalisation construit l'identité professionnelle (P→I), l'identité professionnelle détermine la forme et l'intensité de l'engagement (I→E), et l'engagement nourrit en retour la professionnalisation (E→P). Les crises traversées et résolues consolident l'ensemble.

Le corpus des Autorités a ajouté au Modèle PIE un élément que le corpus des PEC seul ne laissait pas voir : la nécessité d'une médiation Institutionnelle continue (M), qui intervient entre P et I. Cette nécessité transparaît dans la question qu'ALBERIC pose frontalement : « *Pourquoi des personnes très engagées deviennent très vite des insatisfaits ou même des fossoyeurs de l'institution qui les a engagés ?* » (2018_17_E9_AUT_ALBERIC). Cette question désigne la fragmentation du lien P→I en l'absence d'un accompagnement institutionnel continu. Le Modèle PIE enrichi s'écrit donc : P→(M)→I→E→P, où la médiation Institutionnelle (M) se matérialise dans les entretiens individuels avec chaque professeur des écoles

catholiques, dans les recollections aux temps forts de l'année académique (rentrée scolaire, départ en vacances) et liturgique (Avent, Noël, Carême, Pâques), dans les plans d'amélioration pédagogique, et dans la formation continue. Autant d'activités qui maintiennent vivantes les dynamiques de ces processus dans le déroulement de la carrière.

2.2 — Une cinquième dynamique identitaire : la dimension religieuse

La deuxième contribution est théorique dans un autre sens. En articulant le modèle de Wittorski (2007), qui distingue cinq composantes identitaires, avec celui de Gohier *et al.* (2001) sur la construction dynamique de l'identité professionnelle, j'ai fait apparaître dans le corpus une dynamique que ni l'un ni l'autre de ces modèles ne nomme explicitement : la dimension religieuse comme identité transmise, construite dans et par la pratique religieuse, la vocation, l'obéissance et le ressourcement spirituel. 69,4 % des PEC lient explicitement leur travail à leur vie de foi et de prière ; 71 % d'entre eux étaient engagés dans des Communautés Chrétiennes de Base avant leur formation initiale ; et la vocation arrive en tête des facteurs de choix de carrière déclarés (47 %). La thèse contribue ainsi à un champ que les sciences de l'éducation abordent rarement de front : l'analyse scientifique de la professionnalité enseignante dans les Institutions confessionnelles.

2.3 — La validité transculturelle des modèles européens et ses limites

La troisième contribution est épistémologique. Elle concerne la transférabilité des modèles théoriques élaborés dans des contextes européens, Wittorski (2007) en France, Gohier *et al.* (2001) au Québec, Cattonar (2001) en Belgique, vers le contexte burkinabè. Je montre que cette transférabilité est possible, mais conditionnée. Elle est possible parce que les six voies de Wittorski (2007), les dimensions de l'identité professionnelle de Gohier *et al.* (2001) et les statuts identitaires de Marcia (1993) se révèlent tous opérationnels pour analyser les réalités burkinabè. Elle est conditionnée parce que ces modèles ne saisissent pas entièrement la singularité du professeur des écoles catholiques burkinabè, c'est-à-dire la conception africaine de la transmission par les aînés, l'enracinement burkinabè de la synthèse culture–foi–vie, et la résilience comme vertu professionnelle culturellement

codée. Ces limites m'invitent à prolonger ces modèles par la pensée éducative africaine, ce que cette thèse commence à faire, et que des recherches futures devront poursuivre.

2.4 — Le dialogue entre corpus PEC et corpus des Autorités

La quatrième contribution, issue directement du Chapitre X, est méthodologique. En croisant systématiquement le corpus des 122 PEC avec les 14 entretiens des Autorités ecclésiastiques et des chercheurs, je produis une triangulation Institutionnelle dont la valeur tient moins à la taille du second corpus qu'à sa position, et à la diversité des fonctions qu'il représente, quatre évêques, cinq DDEC, deux SNEC, un chercheur INSS, un conseiller ministériel, une religieuse responsable d'organisme de développement. Ce double regard, celui des enseignants du terrain et celui des gestionnaires de l'Institution, est croisé pour la première fois dans une recherche sur l'Éducation Catholique burkinabè. Il révèle des tensions structurelles que ni l'un ni l'autre des corpus, pris isolément, n'aurait pu identifier avec la même précision.

Parmi ces tensions, six se révèlent particulièrement significatives. La tension communication/information, dont COMPAORE (INSS) diagnostique l'acuité (2018_3_E2_AUT). La tension vocation/condition contractuelle, illustrée par la décision d'ALEXIS de généraliser les CDD y compris pour les formés de l'IFPEC (2018_1_E1_AUT). La tension vocation/condition salariale, dont OUEDRAOGO, LUCAS et GABY révèlent avec précision le mécanisme pervers : une dette structurelle de l'État envers l'Éducation Catholique. La tension identité catholique/normalisation professionnelle, qu'ALBERIC identifie cinq à dix ans après la sortie de l'IFPEC dans le *« grand écart entre la théorie et la pratique »* (2018_17_E9_AUT). La tension insertion/désengagement, que les Autorités unanimement désignent comme le moment critique de la carrière, plus déterminant encore que la formation initiale. Et la tension autonomie/contrôle dans le *management* diocésain, que la comparaison entre le style relationnel d'ALEXIS et l'approche administrative de certains autres DDEC illustre.

III. Recul critique : ce que la recherche signifie au-delà de ce qu'elle dit

3.1 — Ce que la recherche révèle sur l'Éducation Catholique

J'identifie, dans l'ensemble des résultats, une réalité Institutionnelle double : l'Éducation Catholique burkinabè est à la fois une Institution totale et une Institution fragile.

Elle est totale en ce qu'elle investit la personne entière du professeur des écoles catholiques. Elle ne lui demande pas seulement des compétences pédagogiques ; elle lui demande une identité, une foi, une vocation, un rapport à l'enfant, et une cohérence entre la vie personnelle et l'engagement professionnel. Le chiffre de 94,3 % de sentiment de congruence avec les valeurs et les finalités de l'Éducation Catholique, et celui de 69,4 % de lien explicite entre travail et vie de foi, sont les signes de cette totalité revendiquée par l'Institution et assumée par la plupart des PEC qui sont restés.

Elle est fragile aussi, et c'est le corpus des Autorités qui en révèle les dimensions que le corpus des PEC laissait dans l'ombre. Fragile d'abord face aux crises salariales consécutives aux retards de versement de la part de l'État burkinabè (2018_9_E5_AUT_LUCAS), situation qui a brisé la confiance Institutionnelle de nombreux PEC. Fragile face aux déficits managériaux : nomination de DDEC « sans préparation » (2018_11_E6_AUT_NERE), variabilité considérable des pratiques d'accompagnement entre diocèses, carences communicationnelles que COMPAORE dénonce (2018_3_E2_AUT). Aucune de ces fragilités n'est compensable par la seule bonne volonté. Fragile enfin face à la crise sécuritaire, qui a conduit à la fermeture de vingt-sept établissements catholiques à la date de juin 2023 (2023_64_E13_AUT_SYMPHORIEN), chiffre porté à trente-six selon le bilan SNEC 2024, et qui a mis à rude épreuve la résilience de nombreux PEC.

Comprendre l'Éducation Catholique burkinabè comme une Institution à la fois totale et fragile, c'est comprendre pourquoi les PEC qui y restent le font le plus souvent par une conviction que ni l'argent ni le statut ne suffisent à expliquer. C'est aussi comprendre pourquoi la refondation, portée aujourd'hui par SYMPHORIEN reste un

chantier permanent que chaque génération de responsables doit reprendre à son compte. L'année 2026, année de la célébration des 125 ans de l'Éducation Catholique au Burkina Faso renforcera sans doute cet élan.

3.2 — Ce que les PEC enseignent à l'Institution : la leçon inversée

Une des découvertes les plus marquantes de la thèse ne vient pas des statistiques mais des témoignages individuels. VALERE qui *sacrifie ses heures de repos pour dix élèves en difficulté* ; MENELAS qui *« multiplie les choses par zéro »* pour ne pas se laisser briser ; LANDRO pour qui *« la joie interne d'être enseignant, c'est quotidien »* ; BARTHÈS qui après dix-huit ans affirme *« nous qui sommes encore là, c'est parce qu'on croit au Projet »*, ces hommes et ces femmes ne sont pas les bénéficiaires passifs d'une Institution qui les professionnaliserait. L'Institution existe parce qu'ils la font exister, par leur engagement quotidien dans les classes.

MAKY, à sa place de DDEC, formule la même chose autrement en rappelant que ses plans triennaux successifs, *« Crédibiliser l'EC »*, puis *« Enseigner, éduquer, évangéliser pour une éducation de qualité »*, n'ont existé que parce que des PEC engagés les ont incarnés dans leurs classes (2018_19_E10_AUT_MAKY). La refondation circule donc dans deux sens : elle se formule au sommet, mais elle n'a de réalité que portée, chaque matin, par celles et ceux qui décident encore d'y croire.

3.3 — Ce que les Autorités enseignent à l'Éducation Catholique

Le Chapitre X met également en lumière des tensions de gouvernance internes à l'Éducation Catholique burkinabè. Le diagnostic le plus direct vient de COMPAORE, acteur des Assises de 1995-1996, qui rappelle qu'une des options fondamentales de la refondation, la prépondérance du rôle des laïcs dans la gestion des écoles catholiques, n'a pas été mise en œuvre :

> *« Si tu lis très bien le document final, il est dit clairement que c'est une nouvelle vision qu'on mettait en place et dans cette vision le rôle des laïcs était prépondérant. Et ça, on a raté ce coche-là. »* (2018_3_E2_AUT_COMPAORE)

Ce constat ouvre une perspective de réforme institutionnelle que la présente recherche ne pouvait qu'identifier, et que l'Éducation Catholique burkinabè devra

affronter : comment partager la gouvernance entre le clergé diocésain et les laïcs catholiques engagés, parents d'élèves, enseignants expérimentés, professionnels de l'éducation, sans perdre l'ancrage évangélique et missionnaire qui fait l'identité irréductible de l'Éducation Catholique ? C'est en grande partie de la réponse à cette question que dépendra la trajectoire de l'Éducation Catholique au Burkina Faso dans les années qui viennent.

3.4 — Ce que les données ne disent pas : la parole des absents

Le corpus de cette thèse est celui des PEC qui sont restés dans l'EC. Les 46,79 % de partants entre 2005 et 2015 sont présents dans les statistiques institutionnelles, mais absents des témoignages. Leur voix ne traverse la thèse qu'en filigrane, dans les récits des collègues restés et dans les références aux crises institutionnelles. C'est une limite de la recherche, et c'est une piste de travail que je laisse ouverte pour des enquêtes futures. Ce biais de sélection produit dans mes données une image de l'EC plus favorable que ne le serait la réalité institutionnelle totale ; mais cela ne retire rien à la valeur du corpus : les 53,2 % qui sont restés forment un matériau d'une densité remarquable.

IV. La transformation du praticien-chercheur

Cette section de la conclusion est une obligation méthodologique autant qu'un exercice personnel. Dans une recherche-intervention de type praticien-chercheur, De Lavergne (2007) parle de la dimension ontogénique de la recherche pour désigner la transformation que l'enquête opère sur celui qui la conduit. J'explicite ici cette transformation, autant que je peux la nommer aujourd'hui.

4.1 — Le paradoxe de *l'insider-outsider* : une double identité féconde

Le Chapitre X a décrit la posture réflexive du chercheur en train de se construire sur le terrain, à chaud, entretien après entretien. Au terme du parcours, cette posture, d'abord négociée au cas par cas, est devenue une manière stable d'être chercheur dans une institution que j'ai aussi servie comme praticien. Nommer cette stabilité, c'est en reconnaître un résultat de la recherche elle-même.

La confrontation entre le praticien et le chercheur a été difficile. La direction de la thèse a régulièrement rappelé le risque du « dérapage professionnel ». Ce rappel a été utile. Il m'a contraint à ce que Bourgeois (2004) appelle le *« penser contre soi » :* accepter que les données du terrain contredisent parfois l'intuition institutionnelle, que les pratiques observées déjouent les attentes du responsable diocésain, et que les témoignages recueillis révèlent des fragilités que le gestionnaire préférerait ignorer. Le corpus des Autorités a rendu ce *« penser contre soi »* particulièrement exigeant. J'ai entendu, de la bouche de collègues DDEC avec qui j'ai travaillé dans mes propres fonctions institutionnelles, des aveux de difficulté managériale, des reconnaissances de déficits de communication, et l'aveu, chez certains, de l'impuissance à maintenir l'engagement des PEC dans la durée. C'est là que la recherche a pesé sur le praticien que j'ai été. Perrault Soliveres (2001) décrit ce processus ainsi : « La recherche peut se trouver ainsi au service de la professionnalité, comme la professionnalité au service de la recherche, se découvrant, se métamorphosant mutuellement dans leurs aspects les plus irréductiblement vivants » (p. 46).

4.2 — L'épreuve biographique comme ressource épistémologique

Le parcours doctoral s'est déroulé dans un contexte biographique dense. Entamer un doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Lille, après une Licence et un Master obtenus dans le même établissement entre 2003 et 2016, tout en exerçant comme vicaire dominical dans les paroisses de Saint-Amand-les-Eaux, Raismes, Anzin et Lille, c'est vivre ce que De Lavergne (2007) décrit comme une situation de double appartenance : appartenir pleinement à deux mondes sans appartenir entièrement à aucun.

Le travail doctoral a imposé une organisation du temps qui a rappelé, par certains aspects, le rythme de la formation au grand séminaire : une alternance réglée entre la réclusion nécessaire à la pensée et l'ouverture aux cercles amicaux et familiaux, entre les plages consacrées à la thèse, celles consacrées à l'enseignement universitaire, à la détente, au sport et aux offices liturgiques. Cette discipline, constituée progressivement dans les appartements raismois, anzinois et lillois, n'a pas été vécue comme une contrainte, mais comme une ressource. Elle a permis de tenir la durée, de

ne pas céder à la tentation de la césure autorisée en doctorat, notamment au plus fort de la crise sécuritaire et de la pandémie de Covid-19, et d'assurer la cohérence interne d'une thèse dont la construction s'est étalée sur plusieurs années, entre la France et les trois Provinces Ecclésiastiques du Burkina Faso, les bibliothèques universitaires et les entretiens de terrain. La régularité du séminariste retrouvée dans le quotidien du doctorant est le signe d'une cohérence identitaire entre le prêtre et le chercheur : deux identités qui ne se contredisent pas mais qui s'alimentent mutuellement.

La crise sécuritaire qui a frappé le Burkina Faso à partir de 2015, et qui s'est aggravée après 2020, a été un obstacle logistique à la recherche. Elle a aussi été une épreuve personnelle, vécue depuis la distance de Lille. C'est dans ce contexte que la décision de la binationalité franco-burkinabè a mûri et a été prise. Elle est l'acte administratif qui vient reconnaître une appartenance déjà vécue : prêtre dans deux Églises, chercheur dans deux pays.

4.3 — La transformation du regard : du gestionnaire au compréhensif

Avant la thèse, le regard de l'ancien directeur diocésain était un regard gestionnaire : il évaluait les PEC à l'aune de leur utilité pour le Projet institutionnel et cherchait des réponses pratiques à des problèmes concrets. Au terme du parcours, ce regard s'est transformé en regard compréhensif au sens de Kaufmann (2016) : un regard qui prend au sérieux la subjectivité des acteurs comme une source de connaissance.

Cette transformation est perceptible dans la manière dont les résultats sont formulés ici. Un directeur diocésain aurait décrit le professeur des écoles catholiques dont le nom est inscrit sur le fronton de l'école comme un « bel exemple à suivre », dans une logique normative de valorisation. Le chercheur, lui, y lit l'expression d'une identité accomplie au sens de Marcia (1993) : un état identitaire qui résulte d'une exploration personnelle et d'un engagement librement consenti. De même, la métaphore du « champ du père » mobilisée par KOLBERT n'est plus lue comme une belle image pastorale qu'on reprendrait dans un discours ; elle est lue comme le point de croisement de trois dynamiques identitaires, religieuse, opératoire et accomplie, qu'il a fallu théoriser pour qu'elle délivre sa signification scientifique. La différence entre

ces deux lectures n'est pas de style : elle est de paradigme. C'est en cela que la recherche a transformé ma grille de lecture, au point que certains éléments de la réalité institutionnelle que le praticien tenait pour évidents sont devenus pour le chercheur des objets d'étonnement.

Ce déplacement du regard est méthodologique autant qu'éthique. Pendant vingt ans, j'ai servi l'Institution sans voir entièrement ce qu'elle portait en elle. C'est ce que la recherche m'a donné à voir. En ce sens, cette thèse illustre concrètement la dimension ontogénique de la recherche que décrit De Lavergne (2007) : la recherche ne produit pas seulement de la connaissance sur l'objet, elle transforme le sujet qui la conduit. En étudiant la construction de l'identité professionnelle des PEC, j'ai construit la mienne : celle du chercheur en sciences de l'éducation, distincte mais non séparable de celle du prêtre et de l'ancien directeur diocésain.

C'est cette transformation qui garantit que la thèse n'est pas la caution scientifique d'un praticien sur ses propres convictions, mais une recherche dont l'auteur a accepté d'être transformé par les exigences de la rigueur scientifique. Les 46,79 % de partants entre 2005 et 2015, les tensions managériales jamais nommées dans les rapports officiels, la résilience de celles et ceux qui sont restés par conviction plus que par obligation : tout cela, le gestionnaire le pressentait ; le chercheur l'a documenté. La triangulation avec le corpus des Autorités a rendu la preuve plus nette encore. En entendant NERE reconnaître qu'il avait *« été parachuté là-bas sans préparation »* (2018_11_E6_AUT_NERE), ou COMPAORE affirmer que *« la hiérarchie ne veut pas discuter avec les enseignants »* (2018_3_E2_AUT_COMPAORE), le chercheur que je suis devenu a entendu ce que l'ancien DDEC que j'ai été aurait préféré ne pas entendre.

V - Limites de la recherche

Les limites de cette recherche sont de trois ordres. La première, méthodologique, concerne la représentativité du corpus PEC. La deuxième, également méthodologique, concerne l'absence de données directes sur les PEC qui ont quitté l'Éducation Catholique. La troisième, liée au *design* de l'enquête, concerne son caractère transversal.

5.1 - Première limite — La représentativité géographique du corpus PEC

La première limite concerne la représentativité du corpus PEC. Il faut ici expliciter le périmètre géographique effectif de l'enquête, en nommer les contours et en mesurer les effets sur ce que cette thèse peut dire, d'autant que la variable sécuritaire a été mobilisée plus haut comme l'un des facteurs régulateurs du Modèle PIE.

Les enquêtes se sont déroulées, conformément aux recommandations de prudence du ministère français des Affaires étrangères et de l'École Doctorale sur l'axe central du pays : Koupéla, Ouagadougou, Koudougou, Bobo-Dioulasso, Banfora, avec une incursion calculée sur l'axe Dédougou–Nouna. Ce périmètre a trois implications.

Premièrement, l'échantillon comprend des PEC issus des trois Provinces Ecclésiastiques, mais il ne comprend pas de PEC exerçant dans les écoles fermées ou situées dans les zones les plus affectées par l'insécurité. Les 36 établissements catholiques fermés à cette date pour raisons d'insécurité (SNEC, 2024) et les enseignants qui y étaient affectés ne figurent pas dans le corpus. Ce que j'avance ici sur la crise sécuritaire provient donc de PEC qui exercent dans des zones stables de Provinces partiellement affectées, et qui en parlent depuis cette position relativement protégée, non depuis une position d'exposition directe et quotidienne.

Deuxièmement, la Province Ecclésiastique de Koupéla, qui apparaît comme le cas le plus emblématique de la résilience face à la crise sécuritaire, est représentée dans le corpus par 13,7% des répondants au questionnaire (n=10) et 18,4 % des interviewés (n=9). Cette sous-représentation n'est pas seulement statistique : elle est méthodologiquement significative, puisque les PEC qui vivent la crise dans sa forme la plus aiguë (Centre-Nord, Nord, Est) ne sont pas dans les données. L'analyse du triple effet de sélection (Chapitre VI, 2.13.4) par l'âge, la zone et l'engagement le confirme : le corpus laisse voir des effets de la crise, mais il ne rend pas compte de ce que la crise fait aux PEC qu'elle déplace, qu'elle traumatise ou qu'elle conduit à abandonner la profession.

Troisièmement, cette limitation géographique a un effet sur l'interprétation du Modèle PIE. Le facteur socio-culturel « crise sécuritaire », mobilisé au Chapitre X comme frein susceptible d'interrompre les dynamiques P–I–E, est décrit à partir de

PEC qui, globalement, ont conservé leur engagement malgré la crise, c'est-à-dire à partir de ce que le modèle lui-même représente comme une résolution réussie de la tension. Le cas symétrique, celui des PEC pour qui la crise a conduit à une fragmentation de l'engagement, n'est connu qu'à travers les statistiques institutionnelles et les témoignages rapportés des Autorités (SYMPHORIEN, LUCAS, MAKY). C'est une limite interne du modèle : sa capacité explicative est plus forte pour les trajectoires de résilience que pour les trajectoires d'effondrement.

L'ensemble de ces observations ne remet pas en cause la validité des analyses, mais il en délimite le périmètre. Ce qui est affirmé ici au sujet des dynamiques de professionnalisation, d'identité et d'engagement des PEC burkinabè concerne, à strictement parler, les PEC qui exercent dans l'axe central et dans les zones stables des trois Provinces Ecclésiastiques. L'extension de ces résultats aux PEC des zones frontalières, des régions fermées et des établissements déplacés vers les zones d'accueil serait une recherche à part entière.

5.2 - Deuxième limite — Les PEC partants

La deuxième limite concerne l'absence de données directes sur les partants. Les 46,79 % de PEC qui ont quitté l'EC entre 2005 et 2015 (Chapitre VIII (VIII.8.1) ne sont connus que par les témoignages de ceux qui sont en fonction dans les écoles catholiques et par les données statistiques institutionnelles. Une étude auprès de ces partants, conduite avec les précautions éthiques nécessaires, permettrait de tester les propositions du Modèle PIE dans une perspective inverse : pourquoi le Modèle n'a-t-il pas maintenu leur engagement ?

5.3 - Troisième limite — Le design transversal de la recherche

La troisième limite concerne le caractère transversal de la recherche. La collecte en deux vagues (2018 et 2021) offre un certain recul, mais elle ne permet pas de suivre les trajectoires individuelles dans le temps. Une étude longitudinale, avec trois ou quatre points de collecte espacés de trois à cinq ans, permettrait de tester

empiriquement les transitions entre statuts identitaires (Marcia) et de vérifier la dynamique des quatre propositions du Modèle PIE sur la durée.

VI. Perspectives de prolongement scientifique

Les limites qui précèdent appellent trois prolongements que je formule ici comme autant de programmes de recherche distincts :

Axe 1 — Une étude longitudinale des trajectoires identitaires des PEC burkinabè.

Un dispositif de suivi de cohortes comprenant 30 à 50 PEC, recrutés en formation initiale à l'IFPEC et suivis pendant dix à quinze ans, permettrait de documenter empiriquement les transitions entre statuts identitaires (Marcia), d'identifier les facteurs déclencheurs des crises et de dégager les conditions d'un accompagnement efficace. Le dispositif combinerait des entretiens réguliers (tous les deux à trois ans), une observation participante dans les équipes pédagogiques, et une analyse des dossiers de carrière des PEC suivis.

Axe 2 — Une étude comparative avec d'autres contextes d'Éducation Catholique en Afrique de l'Ouest

Le Modèle PIE proposé dans cette thèse demande à être éprouvé au-delà du contexte burkinabè. Une étude comparative incluant des PEC du Mali, du Togo, du Bénin, du Sénégal ou de la Côte-d'Ivoire permettrait d'en tester la robustesse dans d'autres configurations culturelles, institutionnelles et ecclésiastiques, et de distinguer ce qui, dans les résultats actuels, relève de la spécificité burkinabè et ce qui traverse les contextes.

Axe 3 — Une recherche-action autour de l'implantation des recommandations. Les sept recommandations formulées en Partie II forment un programme d'action institutionnelle qui pourrait faire l'objet d'une recherche-action en collaboration avec la DDEC de Bobo-Dioulasso ou avec le SNEC. Cette recherche-action documenterait les effets des interventions préconisées, module d'intégration pour les hors-IFPEC,

institutionnalisation de la quinzaine critique, système de détection précoce des crises, et affinerait le Modèle PIE à partir des données collectées *in vivo*.

VII. Prolongements spécifiques

7.1 — Pour une anthropologie du métier d'enseignant catholique en Afrique

Un premier prolongement concerne la construction d'une anthropologie du métier d'enseignant catholique en Afrique de l'Ouest. Non pas au sens d'une sociologie de la profession ou d'une didactique des disciplines, mais au sens d'une enquête sur ce que l'exercice de ce métier fait à la personne qui l'exerce, dans son rapport au temps long, à la communauté villageoise ou urbaine, et à l'articulation qu'il maintient entre transmission des savoirs scolaires et transmission des valeurs de foi.

Un tel travail pourrait s'appuyer sur la pensée ouest-africaine mobilisée ailleurs dans cette thèse (Ki-Zerbo, 1990, Hampâté Bâ, 1991, 1972 ; Cheikh Anta Diop, 1981), dialoguer avec la théologie chrétienne africaine de Bujo (2001) et avec la pensée de Mudimbe (1988) sur la *bibliothèque coloniale*. Ce prolongement ferait l'objet d'une recherche spécifique.

7.2 — La parole des déserteurs : vers une sociologie des sorties

Un deuxième prolongement concerne une sociologie des sorties de l'Éducation Catholique. Pourquoi des centaines d'enseignants formés à l'IFPEC ont-ils quitté l'EC pour la Fonction Publique ? La thèse identifie les raisons déclarées par ceux qui ne sont pas partis, mais elle n'a pas pu recueillir la parole directe des partants. Une recherche spécifiquement consacrée à ces enseignants permettrait de compléter le tableau et d'analyser ce que le passage de l'Éducation Catholique à la Fonction Publique produit en termes d'identité professionnelle. MAKY a recueilli des témoignages qui ouvrent cette piste : « *Ils ont dit : ce n'est pas parce que ce n'est*

pas bon l'EC qu'on a quitté mais en fait, c'est un choix de ne pas vivre sous pression » (2018_19_E10_AUT_MAKY).

7.3 — Les formateurs d'enseignants : le maillon invisible de la chaîne

Un troisième prolongement concerne les formateurs d'enseignants de l'IFPEC. La thèse a montré que la formation initiale dans cet Institut est le facteur institutionnel le plus déterminant dans la construction d'une identité professionnelle catholique solide : 97,2 % de satisfaction exprimée par les PEC, différentiel de 14,4 points dans le sentiment de compétence. Mais elle n'a pas interrogé ceux qui produisent cette formation. SYMPHORIEN souligne que l'IFPEC est en pleine réforme vers la formation de « professeurs des écoles » de niveau baccalauréat, avec un nouveau personnel formé à l'approche pédagogique intégratrice (2023_64_E13_AUT_SYMPHORIEN). C'est une transformation en cours, qui rend la question des formateurs particulièrement actuelle.

7.4 — L'éducation catholique et la construction de la paix en contexte de crise sécuritaire

Un quatrième prolongement concerne le rôle que l'Éducation Catholique peut jouer dans la construction de la paix et de la résilience sociale au Burkina Faso. La thèse met en évidence la résilience des PEC face aux crises, mais elle ne l'a pas entièrement théorisée comme ressource sociale. Le corpus des Autorités y contribue : LUCAS souligne que l'État n'a pas intérêt à se séparer de l'Éducation Catholique, car *« tous ces élèves, on ne peut pas les repasser à l'État comme cela »* (2018_9_E5_AUT_LUCAS). SYMPHORIEN confirme que l'EC redéploie systématiquement ses enseignants des zones fermées vers des zones stables (2023_64_E13_AUT_SYMPHORIEN). Une recherche sur le professeur des écoles catholique comme acteur de la résilience communautaire en contexte de conflit serait une contribution propre et nécessaire aux Sciences de l'Éducation en Afrique de l'Ouest.

7.5 — Le paradigme de la « fidélité professionnelle » : un concept à construire

Un cinquième prolongement découle directement d'une donnée empirique de la thèse : 22,4 % des PEC interviewés ont plus de quinze ans d'ancienneté dans l'Éducation Catholique, et 0 % ont moins de cinq ans. Le corpus entretiens est donc un corpus de PEC ayant traversé l'épreuve du début de carrière et des premières crises institutionnelles. Cette longue durée professionnelle dans une Institution exigeante, peu rémunératrice et plafonnée statutairement, appelle un concept qui n'existe pas encore dans la littérature : la *fidélité professionnelle*.

Je la définirais, à titre d'hypothèse de travail, comme la disposition à la persévérance dans une Institution à travers ses insuffisances autant qu'à côté de ses réussites ; une capacité à tenir dans le temps long sans que la tenue soit ni aveugle ni contrainte, mais délibérée et périodiquement réexaminée.

La construction de ce concept pourrait s'appuyer sur deux dialogues principaux : la philosophie de la fidélité chez Gabriel Marcel (*Homo viator*, 1944), qui distingue la fidélité créatrice de la simple constance ; et la vertu de fidélité dans la psychologie du développement chez Erikson (*Adolescence et crise*, 1968), propre au stade de l'identité adolescente. Un prolongement pourrait également se faire vers la sociologie du travail contemporain, mais il demanderait d'éprouver le concept sur des terrains non confessionnels avant de le généraliser.

VIII. Mot final : une thèse comme acte de mémoire, de reconnaissance et d'espérance

Cette thèse est un acte de mémoire. Elle parcourt l'existence, le labeur et l'engagement de cent-vingt-deux (122) professeurs des écoles catholiques du Burkina Faso et rejoint dans ce sens les apports scientifiques de confrères prêtres-chercheurs qui ont également mené des travaux sur ce corps sous d'autres angles et dans des proportions plus restreintes. Elle documente également, grâce au corpus des Autorités, la vision et les combats de quatorze femmes et hommes qui ont consacré leur vie à l'Éducation Catholique burkinabè, depuis les années de refondation jusqu'aux crises sécuritaires de ces dix dernières années. La fierté d'ALEXIS devant l'absence de grève dans son diocèse, la lucidité d'ALBERIC sur le *« grand écart entre la théorie et la pratique »*, la vision de SYMPHORIEN pour les 125 ans de l'Éducation Catholique en 2026, la franchise de COMPAORE sur le *« coche raté »* de la gouvernance laïque, et la conviction de MAKY qu'il s'agit *« d'abord d'un engagement de Foi »*, forment une archive institutionnelle à laquelle cette thèse veut rendre justice.

Cette thèse est aussi un acte de reconnaissance. Envers ces femmes et ces hommes qui ont partagé leur expérience dans une confiance que je n'oublie pas. Envers les responsables de l'Éducation Catholique qui m'ont ouvert l'accès au terrain, des enseignants des classes rurales jusqu'aux évêques des Provinces Ecclésiastiques. Envers l'équipe de direction de la thèse qui a accompagné ce parcours avec exigence et patience. Envers le Laboratoire CIREL de l'Université de Lille et ses chercheurs, qui ont accueilli un prêtre burkinabè en mission d'étude avec une ouverture intellectuelle et humaine qui m'a permis de devenir chercheur sans cesser d'être prêtre.

Cette thèse est enfin un acte d'espérance. Espérance que les données, les analyses et les recommandations produites ici trouveront une utilité concrète pour ceux qui ont la charge de l'Éducation Catholique burkinabè, sur les trois hypothèses et sur les tensions de gouvernance identifiées. Espérance que l'Éducation Catholique saura entendre ce que la recherche lui dit, sur ce qu'elle demande à ses enseignants, et sur ce qu'elle leur doit en retour. Espérance, enfin, que les valeurs de vérité, de justice et

de solidarité que les PEC burkinabè transmettent à leurs élèves continuent de porter leurs fruits au-delà du cadre scolaire, dans la construction d'un Burkina Faso plus juste et plus fraternel.

Malgré la crise sécuritaire qui frappe la Province de la Kossi et d'autres régions du pays, les enfants de ces terres trouvent aujourd'hui, à leurs côtés, des professeurs des écoles catholiques capables de regarder leurs élèves pendant dix minutes en se disant :

> *« Des tout-petits comme ça que j'ai réussi à transformer de cette manière ! Cela veut dire que si on veut même soulever des montages avec ces enfants-là, on le peut ! » (2021_38_E4_VALERE)*

C'est pour eux et pour celles et ceux qui les accompagnent avec la même conviction, enseignants, Directeurs Diocésains, secrétaires nationaux, évêques, religieuses, parents d'élèves, partenaires de l'État, que cette thèse a été écrite.

RÉSUMÉ DE THÈSE

La professionnalisation des professeurs des écoles catholiques au Burkina Faso :

Enjeux d'engagement et d'identité professionnelle dans le processus de refondation de l'Éducation Catholique burkinabè

Discipline : Sciences de l'Éducation et de la Formation | **Mots-clés :** *Professionnalisation ; identité professionnelle ; engagement professionnel ; professeurs des écoles catholiques ; Burkina Faso ; voies de professionnalisation ; dynamiques identitaires ; Projet Éducatif ; vocation ; Modèle PIE ; triangulation Institutionnelle.*

I. Objet, problématique et cadre théorique

Cette recherche doctorale interroge la professionnalisation, l'identité professionnelle et l'engagement des professeurs des écoles catholiques (PEC) du Burkina Faso dans le contexte de la refondation de l'Éducation Catholique (EC) burkinabè amorcée dans les années 1990. Elle s'inscrit dans le champ psychosociologique de la professionnalisation enseignante (Besnard et Maisonneuve, 1975 ; Gohier *et al.*, 2001) et mobilise une approche dynamique au sens de Kaddouri (2006) : professionnalisation, identité et engagement y sont pensés comme des processus, non comme des états.

La problématique centrale est : *quels sont les enjeux de la professionnalisation des PEC dans le processus de refondation de l'Éducation Catholique du Burkina Faso, et comment cette professionnalisation contribue-t-elle à la construction de leur identité professionnelle et à leur engagement ?* Trois hypothèses (H) structurent l'investigation : (H1) la confrontation avec le terrain génère un processus dynamique de professionnalisation selon les six voies identifiées par Wittorski (2007) ; (H2) l'émergence de la professionnalité conduit à la construction d'une identité professionnelle dynamique et plurielle articulant plusieurs dynamiques interdépendantes ; (H3) les états identitaires résultant de la confrontation entre activités professionnelles et projets de vie et de carrière génèrent des dynamiques d'engagement différenciées selon les statuts de Marcia (1993).

II. Corpus empirique et méthodologie : une double triangulation

Le corpus principal mobilise une approche mixte déployée lors de mobilités doctorales de terrain (2018, 2021) dans les trois Provinces Ecclésiastiques du Burkina Faso : 73 questionnaires et 49 entretiens semi-directifs, soit n=122 professeurs des écoles catholiques. Le traitement combine une triangulation quantitative-qualitative et le logiciel NVivo.

Un second corpus de 14 entretiens semi-directifs a été conduit entre 2018 et 2023 auprès des autorités ecclésiastiques et des chercheurs (n=14 : 4 évêques, 5 Directeurs Diocésains, 2 secrétaires nationaux, 2 chercheurs, 1 religieuse). Cette triangulation Institutionnelle croise le regard des enseignants du terrain avec celui des gestionnaires de l'Institution, et elle fait apparaître des tensions structurelles qu'aucun des deux corpus, pris isolément, n'aurait identifiées.

La posture épistémologique adoptée est celle du praticien-chercheur (De Lavergne, 2007 ; Albarello, 2004). Le chercheur, qui a exercé vingt ans à divers postes de responsabilité dans l'Éducation Catholique burkinabè, dont sept ans comme Directeur Diocésain, assume la tension dialogique entre distance analytique et implication professionnelle, en mobilisant le « penser contre soi » (Bourgeois, 2004) comme vertu épistémologique.

III. Corroboration des trois hypothèses

H1 — Corroborée avec condition. Les six voies de professionnalisation de Wittorski (2007) sont toutes documentées dans le corpus (94,5 % de situations d'improvisation et d'ajustement ; 87,3% d'articulation valeurs/programmes ; 97,2 % de satisfaction de la formation IFPEC ; différentiel de compétence de +14,4 points entre formés IFPEC et hors-IFPEC). Le corpus des Autorités introduit une nuance : ce processus est médié par la qualité du contexte Institutionnel d'insertion. H1 est donc validée sous condition d'une médiation Institutionnelle (M) comme facteur transformateur.

H2 — Corroborée avec nuance. Cinq dynamiques identitaires structurent l'identité professionnelle des PEC burkinabè : cognitive, affective, culturelle, opératoire et religieuse. Les données empiriques confirment cette construction : 94,3 % de

congruence valeurs/finalités EC ; 87,7 % de sentiment de compétence ; 47 % citent la vocation comme premier facteur de choix de carrière. Le corpus des Autorités fait apparaître une asymétrie : l'identité catholique favorise la professionnalisation, mais la professionnalisation seule ne produit pas automatiquement l'identité catholique spécifique attendue.

H3 — Corroborée de manière robuste. L'application du modèle de Marcia (1993) montre une distribution différenciée : 58,2 % en identité réalisée (engagement fort, 96,8 % d'intention de rester) ; 23,8 % en identité forclose ; 11,5 % en moratoire identitaire ; 6,5 % en identité diffuse. La désertion des 46,79 % de formés-IFPEC entre 2005 et 2015 se concentre dans les profils à identité diffuse et moratoire. Depuis l'alignement salarial post-Convention 2018, la situation s'est stabilisée : 1.350 enseignants stables en 2023.

IV. Contributions théoriques principales

IV.1 — Le Modèle PIE enrichi : P→(M)→I→E→P. La première contribution théorique est la modélisation intégrative PIE (Professionnalisation–Identité professionnelle–Engagement), proposée dans la cinquième partie de la thèse. Le modèle établit les relations de réciprocité dynamique entre les trois construits. Le corpus des Autorités y ajoute un facteur de médiation Institutionnelle (M) : la question posée par ALBERIC, *« pourquoi des personnes très engagées deviennent-elles très vite des fossoyeurs de l'Institution ? »*, désigne la fragmentation de P→I en l'absence de M.

IV.2 — La cinquième dynamique identitaire : la dimension religieuse. La thèse identifie cinq dynamiques constitutives de l'identité professionnelle des PEC burkinabè : cognitive, affective, culturelle, opératoire et religieuse. Les quatre premières résultent d'un réagencement du cadre croisé Wittorski (2007) / Gohier *et al.* (2001), adapté au contexte confessionnel burkinabè. La cinquième, la dimension religieuse comme identité transmise, ajoute une dimension vocationnelle et spirituelle que ces deux modèles, élaborés dans des contextes laïcs (France et Québec), ne prenaient pas en compte.

IV.3 — La triangulation Institutionnelle. Le dialogue entre corpus PEC et corpus des Autorités est une contribution méthodologique : il met au jour six tensions

structurelles de l'EC burkinabè, déficit de communication, tension autonomie/contrôle, précarité contractuelle, dette de l'État, fragilité de l'insertion et risque de normalisation syndicale. Ces tensions sont invisibles dans les seules données des enseignants.

IV.4 — La transférabilité conditionnée des modèles européens. La thèse établit que les modèles théoriques élaborés dans des contextes européens (Wittorski, France ; Gohier *et al.*, Québec ; Cattonar, Belgique) sont transférables au contexte burkinabè, mais à la condition d'être enrichis par la conception africaine de la transmission par les aînés, l'enracinement culturel burkinabè, et la résilience comme vertu professionnelle culturellement codée.

V. Apports pratiques et perspectives

La recherche formule trois axes stratégiques pour la refondation de l'EC burkinabè : (1) consolider et étendre le dispositif de formation, universalisation de la « quinzaine critique », module d'intégration obligatoire au Projet Éducatif pour les 27,8 % recrutés hors IFPEC, formation continue différenciée selon les cinq figures-types ; (2) bâtir un système de reconnaissance multidimensionnel, révision de la Convention État–Église, institutionnalisation du mentorat, lettres de mission épiscopales à la prise de fonction ; (3) mettre en place un accompagnement systématique des crises identitaires : entretiens individuels annuels, système de détection précoce et soutien spécifique aux PEC des zones affectées par la crise sécuritaire.

Ces axes s'accompagnent de huit perspectives pour la recherche à venir : trois axes de prolongement (étude longitudinale, étude comparative en Afrique de l'Ouest, recherche-action sur l'implantation des recommandations) et cinq prolongements spécifiques (anthropologie du métier d'enseignant catholique en Afrique de l'Ouest ; sociologie des sorties de l'EC ; enquête sur les formateurs d'enseignants de l'IFPEC ; rôle de l'EC comme acteur de résilience en contexte de crise sécuritaire ; construction du concept de *fidélité professionnelle*, en dialogue avec Gabriel Marcel (*Homo viator*, 1944) et Erikson (*Adolescence et crise*, 1968).

> *« Même si je ne gagne pas, je fais déjà gagner des enfants, je fais déjà profiter mes compétences aux élèves. »*

(Un professeur des écoles catholiques burkinabè, corpus entretiens, 2021).

ABSTRACT

The Professionalization of Catholic Primary School Teachers in Burkina Faso: Challenges of Professional Engagement and Professional Identity in the Refounding of Catholic Education

Keywords: *professionalization; professional identity; professional engagement; Catholic school teachers; Burkina Faso; identity dynamics; Educational Project; PIE Model; Institutional triangulation.*

This doctoral research examines the professionalization, professional identity and engagement of Catholic primary school teachers (PEC) in Burkina Faso within the context of the refounding of Catholic Education (EC) initiated in the 1990s. Drawing on a psychosociological framework (Gohier *et al.*, 2001; Kaddouri, 2006), the research conceptualizes professionalization, identity and engagement as processes rather than states. The central research question asks: what are the challenges of PEC professionalization within the EC refounding process, and how does this professionalization contribute to the construction of their professional identity and engagement?

A mixed methodology was deployed across two doctoral fieldwork missions (2018, 2021) in the three Ecclesiastical Provinces: 73 questionnaires and 49 semi-structured interviews (N=122 teachers). A second corpus of 14 semi-structured interviews was conducted between 2018 and 2023 with ecclesiastical and civil authorities of Catholic Education (N_aut=14: 4 bishops, 5 diocesan directors, 2 national secretaries, 2 researchers, 1 religious sister). This Institutional triangulation crosses the perspective of teachers in the field with that of the Institution's managers, and makes apparent structural tensions that neither corpus, taken in isolation, would have identified.

The research adopts a practitioner-researcher stance (De Lavergne, 2007; Albarello, 2004). Having held various leadership positions in Burkinabè Catholic Education for twenty years, including seven as diocesan director, the researcher assumes the

dialogical tension between analytical distance and professional involvement, drawing on Bourgeois's (2004) notion of *"thinking against oneself"* as an epistemic virtue.

All three hypotheses are validated. (H1) **Validated with condition:** all six Wittorski (2007) professionalization pathways are documented (94.5 % adjustment situations; 97.2 % IFPEC training satisfaction; +14.4-point competence differential for IFPEC-trained teachers). The authority corpus adds a nuance: professionalization requires Institutional mediation (M), producing an enriched PIE model P→(M)→I→E→P. (H2) **Validated with nuance:** five identity dynamics are identified — cognitive, affective, cultural, operative and religious — with 94.3 % value congruence with EC and 47 % citing vocation as primary motivation. The authority corpus shows an asymmetric interdependence: Catholic identity fosters professionalization, but professionalization alone does not automatically generate the specific Catholic identity expected. (H3) **Strongly validated:** Marcia's (1993) identity statuses produce differentiated engagement, 58.2 % identity-achieved (96.8 % intention to remain); 23.8 % foreclosed; 11.5 % moratorium; 6.5 % diffused. The 46.79 % attrition of IFPEC-trained teachers between 2005 and 2015 has stabilized since the 2018 salary alignment.

The main theoretical contributions are: (1) the PIE Integrative Model enriched by Institutional mediation (M); (2) five constitutive identity dynamics, cognitive, affective, cultural, operative and religious, with the religious dimension extending existing models (Wittorski, 2007; Gohier *et al.*, 2001) to confessional Burkinabè educational contexts; (3) an Institutional triangulation methodology that brings to light six structural tensions in EC governance; (4) the conditional transferability of European theoretical models to the Burkinabè context.

Practical outputs include three strategic axes for EC refounding: strengthening initial and continuing training; building a multidimensional recognition system; and developing systematic accompaniment of identity crises. They are complemented by eight perspectives for future research, including the proposed concept of *professional fidelity*, drawing on Gabriel Marcel (*Homo viator*, 1944) and Erikson (*Adolescence and Crisis*, 1968), to theorize the sustained commitment of experienced teachers in a demanding Institution.

> *"Even if I don't earn much, I'm already making children gain, I'm already letting my pupils benefit from my skills."* (A Burkinabè Catholic primary school teacher, interview corpus, 2021)

La professionnalisation des professeurs des écoles catholiques au Burkina Faso :

Enjeux d'engagement et d'identité professionnelle dans le processus de refondation de l'Éducation Catholique burkinabè

Mots-clés : *Professionnalisation, identité professionnelle, engagement, professeurs des écoles catholiques, Burkina Faso, Modèle PIE, triangulation institutionnelle, médiation institutionnelle.*

Résumé

Cette recherche doctorale interroge la professionnalisation, l'identité professionnelle et l'engagement des professeurs des écoles catholiques (PEC) du Burkina Faso dans le contexte de la refondation de l'Éducation Catholique (EC) amorcée dans les années 1990. Elle s'inscrit dans le champ psychosociologique (Gohier et *al.*, 2001 ; Kaddouri, 2006) et s'appuie sur une approche mixte déployée lors de deux mobilités doctorales de terrain (2018, 2021) dans les trois Provinces Ecclésiastiques : 73 questionnaires et 49 entretiens semi-directifs (n=122). Un second corpus d'autorités institutionnelles (n=14 : évêques, Directeurs Diocésains, secrétaires nationaux, chercheurs) permet de compléter ce recueil de données. La posture de praticien-chercheur (De Lavergne, 2007) (le chercheur ayant exercé vingt ans de responsabilités dans l'EC, dont sept comme Directeur Diocésain) fonde le dispositif épistémologique. Trois hypothèses (H) structurent ce travail de recherche : (H1) les six voies de professionnalisation de Wittorski (2007) sont toutes documentées, sous condition d'une médiation institutionnelle (M) ; (H2) cinq dynamiques identitaires, cognitive, affective, culturelle, opératoire et religieuse, structurent l'identité professionnelle des PEC burkinabè ; la dimension religieuse enrichit les modèles existants ; (H3) les statuts identitaires de Marcia (1993) produisent un engagement différencié : 58,2 % en identité réalisée ; 46,7 % de désertions entre 2005 et 2015, stabilisées depuis l'alignement salarial de 2018. La contribution théorique principale est le Modèle PIE soutenu par la médiation institutionnelle **(P→(M)→I→E→P)**, modélisation intégrative de la triple dynamique professionnalisation–identité–engagement. La thèse formule trois axes stratégiques de recommandations institutionnelles.

The Professionalization of Catholic Primary School Teachers in Burkina Faso:

Issues of Engagement and Professional Identity in the Refounding Process of Burkinabè Catholic Education

Keywords: *Professionalization, professional identity, engagement, Catholic primary school teachers, Burkina Faso, PIE Model, institutional triangulation, institutional mediation.*

Abstract

This doctoral research examines the professionalization, professional identity, and engagement of Catholic primary school teachers (CPST) in Burkina Faso within the context of the refounding of Catholic Education (CE) initiated in the 1990s. It is situated within the psychosociological field (Gohier et al., 2001; Kaddouri, 2006) and draws on a mixed-methods approach deployed during two doctoral fieldwork periods (2018, 2021) across the three Ecclesiastical Provinces: 73 questionnaires and 49 semi-structured interviews (n=122). A second corpus of institutional authorities (n=14: bishops, Diocesan Directors, national secretaries, researchers) complements this data collection. The practitioner-researcher stance (De Lavergne, 2007) (the researcher having held twenty years of responsibilities within CE, including seven as a Diocesan Director) grounds the epistemological framework. Three hypotheses (H) structure this research: (H1) Wittorski's (2007) six pathways of professionalization are all documented, conditional upon institutional mediation (M); (H2) five identity dynamics (cognitive, affective, cultural, operational, and religious) structure the professional identity of Burkinabè CPST, with the religious dimension enriching existing models; (H3) Marcia's (1993) identity statuses produce differentiated engagement: 58.2% in achieved identity; 46.7% attrition between 2005 and 2015, stabilized since the 2018 salary alignment. The principal theoretical contribution is the PIE Model sustained by institutional mediation **(P→(M)→I→E→P)**, an integrative modelling of the threefold professionalization–identity–engagement dynamic. The thesis formulates three strategic axes of institutional recommendations.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

I — Ouvrages

ABRIC, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France

ALBARELLO, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles : De Boeck

ANSTETT, M. (2003). *Carrières et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan

ARIÈS, P. (1972). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil

AUDOIN, J. (1975). *L'évangélisation en Haute-Volta : aperçu socio-historique*. Coll. « Recherche pastorale »

BANDURA, A. (1997). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck

BARDIN, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France

BARJOU, C. (1997). *L'employabilité. Du concept à la réalité*. Paris : L'Harmattan

BAUDU, P. (1956). *Vieil empire, jeune Église : Mgr Joanny Thévenoud, 1878-1949*. Paris : La Savane

BECKER, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié

BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck

BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. New York : Doubleday

BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. (2e éd.). Paris : Armand Colin

BLIN, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan

BOURDIEU, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit

BOURDIEU, P. et WACQUANT, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil

BOUTINET, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France

BOYER, R. et HORENSTEIN, J.-M. (2015). *Souffrir d'enseigner… Faut-il rester ou partir ?*. Arquennes : Couleur Livres, coll. « Éducation et Formation »

BROCCOLICHI, S., JOIGNEAUX, C. et MIERZEJEWSKI, S. (dir.) (2018). *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Arras : Artois Presses Université

BUJO, B. (2001). *Foundations of an African Ethic. Beyond the Universal Claims of Western Morality*. New York : Crossroad

CARR-SAUNDERS, A. M. (1928). *Professions: Their Organisation and Place in Society*. Oxford : Clarendon Press

CASANOVA, R. et ROELENS, C. (2022). *Figures inspirantes pour l'éducation. Contours épistémologiques, approches expérientielles*. Paris : L'Harmattan

CHARMAZ, *K. (2006). Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. Thousand Oaks : Sage*

CHARMOT, F. (1951). *La Pédagogie des Jésuites. Ses principes, son actualité*. Paris : Spes

COOMBS, P. H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France

CROWNE, D. P. et MARLOWE, D. (1964*). The Approval Motive. Studies in Evaluative Dependence. New York : Wiley*

CUCHE, D. (1996). *La Notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte

DE BENOIST, J.-R. (1987). *Église et pouvoir colonial au Soudan français. Les relations entre les administrateurs et les missionnaires catholiques dans la Boucle du Niger, de 1885 à 1945*. Paris : Karthala

DEBARBIEUX, É. et MOIGNARD, B. (2022). *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*. Paris : Armand Colin

DEJOURS, C. (1995). *Le facteur humain*. Paris : Presses Universitaires de France

DELDIME, R. et VERMEULEN, S. (1997). *Le développement psychologique de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck

DEMAILLY, L. (1991). *Le collège. Crise, mythes et métiers*. Lille : Presses Universitaires de Lille

DE SINGLY, F. (2020). *Le questionnaire*. (5e éd.). Paris : Armand Colin

DEROUET, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié

DJIBO, H. (2010). *Histoire politique du Burkina Faso 1919-2000*. Paris : L'Harmattan

DUBAR, C. (1996). *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. (2e éd.). Paris : Armand Colin

DUBAR, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France

DUBAR, C. (2004). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. (3e éd.). Paris : Presses Universitaires de France

DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil

DUNETON, C. (1976). *Je suis comme une truie qui doute*. Paris : Seuil

DURKHEIM, É. (1968). *Éducation et sociologie*. (3e éd.). Paris : Presses Universitaires de France

ELA, J.-M. (1985). *Ma foi d'Africain*. Paris : Karthala

ERIKSON, E. H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion [éd. originale : Identity: Youth and Crisis, 1968]

FÖLMI, O. et D. (2005). *Sagesses africaines. 365 pensées de sages africains*. Paris : Éditions de La Martinière

GELLNER, E. (2007). *Nations et nationalisme*. Paris : Payot [éd. originale : Nations and Nationalism, 1983]

GLASER, *B. G. et* STRAUSS, *A. L. (1967). The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago : Aldine*

GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit

HAURIOU, M. (1986). *Aux sources du droit : le pouvoir, l'ordre et la liberté*. Caen : Centre de philosophie politique et juridique de l'Université de Caen [1re éd. 1933]

HUGHES, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Textes rassemblés et présentés par J.-M. Chapoulie. Paris : Éditions de l'EHESS

JAMES, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York : Henry Holt and Company

JORRO, A. (dir.) (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck

KAUFMANN, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. (4e éd.). Paris : Armand Colin

KI-ZERBO, J. (1972). *Histoire de l'Afrique noire. D'hier à demain*. Paris : Hatier

KI-ZERBO, J. (1990). *Éduquer ou périr*. Paris : UNESCO / UNICEF

KROGER, J. (2000). *Identity Development. Adolescence Through Adulthood*. Thousand Oaks : Sage

KUHN, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago : University of Chicago Press

LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan

LAHIRE, B. (2001). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan

LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique Institutionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France

LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation

LEJEAL, F. (2002). *Le Burkina Faso*. Paris : Karthala

LEPLAT, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octarès

LIPIANSKY, E. M. (1992). *Identité et communication. L'expérience groupale*. Paris : Presses Universitaires de France

MACAIRE, F. (1993). *Notre beau métier. Manuel de pédagogie appliquée*. Paris : Les Classiques africains

MAPPA, S. (1998). *Pouvoirs traditionnels et pouvoir d'État en Afrique. L'illusion universaliste*. Paris : Karthala

MARCEL, G. (1944). *Homo viator. Prolégomènes à une métaphysique de l'espérance*. Paris : Aubier-Montaigne

MERLE, P. (2012). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. et SALDAÑA, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. (3e éd.). Thousand Oaks : Sage

MOOG, D. (2020). *Éducation intégrale. Les ressources éducatives du christianisme*. Paris : Salvator

MOSS, J. (2021). *The Burnout Epidemic. The Rise of Chronic Stress and How We Can Fix It*. Boston : Harvard Business Review Press

MUCCHIELLI, A. (1992). *L'identité*. (2e éd.). Paris : Presses Universitaires de France

MUDIMBE, V. Y. (1988). *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*. Bloomington : Indiana University Press

MUEL-DREYFUS, F. (1983). *Le métier d'éducateur*. Paris : Éditions de Minuit

MULAGO, V. (1980). *Théologie africaine et problèmes connexes. Au fil des années*. Kinshasa : Presses Universitaires du Zaïre

NODDINGS, N. (2015). *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education*. (2e éd.). New York : Teachers College Press

OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant

PACHOD, A. (2007). *Quelles références pour les « Maîtres d'école » ? Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens*. Paris : Don Bosco

PACHOD, A. (2013). *« Que dois-je faire ? » La morale en 3D de l'enseignant*. Paris : L'Harmattan

PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3e éd.). Paris : Armand Colin

PERRENOUD, P. (1998). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. (4e éd.). Paris : ESF

PERRENOUD, P. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. (6e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF

PIAGET, J. et INHELDER, B. (1984). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France [1re éd. 1966]

RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil

ROSANVALLON, P. (1998). *Le peuple introuvable. Histoire de la représentation démocratique en France*. Paris : Gallimard

SAINSAULIEU, R. (1998). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. (3e éd.). Paris : Presses de Sciences Po

SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books

SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques

SCHÜTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens-Klincksieck

SURET-CANALE, J. (1964). *Afrique noire occidentale et centrale. L'ère coloniale (1900-1945)*. Paris : Éditions sociales

TAPERNOUX, P. (2001). *Les Enseignants du « privé ». Tribu catholique ?*. Paris : Anthropos

TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval

TARDIF, M. et LESSARD, C. (dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck

TAYLOR, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Aubier

TEILHARD DE CHARDIN, P. (1955). *Le Phénomène humain*. Paris : Seuil

VIAL, J. (1996). *Histoire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », n° 310

WEBER, M. (1960). *Essais sur la théorie de la science*. (Trad. et introd. par J. Freund). Paris : Plon

WITTORSKI, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan

WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan

II — Articles de revues scientifiques et chapitres d'ouvrages

ALIDOU, H. (2006). Utilisation des langues africaines et de l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne. Défis et possibilités. Biennale de l'ADEA, Libreville

ALTET, M. (2008). La formation professionnelle des enseignants. Dans A. van Zanten (dir.), Dictionnaire de l'éducation (p. 337-340). Paris : Presses Universitaires de France

ANADÓN, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), Recherche qualitative : fondements et pratiques

ANDERSON, J. R. (1981). Cognitive Skills and their Acquisition. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates

ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. (1989). Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness. San Francisco : Jossey-Bass

ARSAC, G., GERMAIN, G. et MANTE, M. (1995). Problème ouvert et situation-problème. Lyon : IREM de Lyon

BARBIER, J.-M. (1991). Élaboration de projets d'action et planification. Paris : Presses Universitaires de France

BARBIER, J.-M. (1996a). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. Éducation permanente, 128, 11-26

BARBIER, J.-M. et GALATANU, O. (dir.) (2004). Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences ?. Paris : L'Harmattan

BARRÈRE, A. (2000). Sociologie du travail enseignant. L'Année sociologique, 50(2), 469-492

BARRÈRE, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ?. Sociologie du travail, 44(4), 481-497

BAUD, C. (2007). Les mères illettrées, obstacles à la scolarisation des filles ?. Dans F. Compaoré, M.-F. Lange et M. Pilon (dir.), La question éducative au Burkina Faso : regards pluriels. Ouagadougou : CNRST Éditions

BAUX, S. (2007). Scolarisation et carte scolaire dans le contexte de l'expansion rapide de la scolarisation à Ouagadougou. Dans F. Compaoré, M.-F. Lange et M. Pilon (dir.), La question éducative au Burkina Faso : regards pluriels. Ouagadougou : CNRST Éditions

BERNUS, E. et BOUTRAIS, J. (1994). Les pasteurs nomades africains : du mythe éternel aux réalités présentes. Cahiers d'études africaines, 34(133-135), 437-456

BERTON, F., BORU, J.-J. et BARBIER, J.-M. (1996). Savoirs et savoir-faire dans l'action et la formation professionnelles. Éducation permanente, 127, 51-68

BESNARD, P. et MAISONNEUVE, J. (1975). Psychosociologie de l'éducation. Dans G. Mialaret et J. Vial (dir.), Histoire mondiale de l'éducation, tome 4. Paris : Presses Universitaires de France

BISSONNETTE, J. (2019). Vivre ou suivre la méthode ? Le dilemme de l'entretien. Dans J.-L. Moriceau et al., Recherche qualitative en sciences sociales (p. 227-231). Caen : EMS Éditions, coll. « Les Essentiels de la Gestion »

BLIN, J.-F. (1996). Représentations professionnelles et identités professionnelles enseignantes. Dans G. Guglielmi et C. Coulomb (dir.), Les enseignants dans la cité. Paris : L'Harmattan

BOKANOWSKI, T. (2015). Les dynamiques identitaires dans les transitions professionnelles. Revue française de psychanalyse, 79(4), 1061-1074

BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. Revue française de pédagogie, 105, 83-119

BOURDONCLE, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». Recherche et Formation, 35, 117-132

BOURGEOIS, É. (2004). Le praticien-chercheur : une posture controversée et féconde. Dans L. Albarello (dir.), Devenir praticien-chercheur (p. 41-48). Bruxelles : De Boeck

BOURSIN, J.-L. (2007). Travail des enfants et scolarisation. Dans F. Compaoré, M.-F. Lange et M. Pilon (dir.), La question éducative au Burkina Faso : regards pluriels. Ouagadougou : CNRST Éditions

BOUTINET, J.-P. (2002). Anthropologie du projet. (6e éd.). Paris : Presses Universitaires de France

BRANGIER, É. et TARQUINIO, C. (1998). La compétence : modèles et usages. Connexions, 70(2), 17-35

BRODA, J. (1990). Formation et remaniements identitaires. Formation Emploi, 32, 37-49

CACOUAULT-BITAUD, M. (2007). Professeurs… mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXe siècle. Paris : La Découverte

CANTALAMESSA, R. (1990). L'obéissance. Paris : Éditions du Cerf

CATTONAR, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. Cahiers de Recherche du GIRSEF, 10, 1-35

CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2008). Incontournable professionnalisation. Savoirs, 17, 51-61

CHAMPY-REMOUSSENARD, P. et ZAID, A. (dir.) (2012). Recherches en éducation et en formation. Regards croisés. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion

CHARUE, F. (1992). Apprentissages organisationnels et mutation industrielle. L'exemple de la robotisation des tôleries automobiles. Gérer et comprendre, 28, 39-53

CLENET, J., MAUBANT, P. et POISSON, D. (2012). Formations et professionnalisations. À l'épreuve de la complexité. Paris : L'Harmattan, coll. « Ingenium »

CLOT, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : Presses Universitaires de France

CLOT, Y. et FAÏTA, D. (2001). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler, 6, 7-42

COMPAORÉ, F. et OUÉDRAOGO, S. (2007). Le double flux dans les écoles primaires du Burkina Faso. Dans F. Compaoré, M.-F. Lange et M. Pilon (dir.), La question éducative au Burkina Faso : regards pluriels. Ouagadougou : CNRST Éditions

COMPAORÉ, F., COMPAORE, M., LANGE, M. F., PILON, M. (dir.). (2004). La question éducative au Burkina Faso : Regards pluriels. Ouagadougou : CNRST Éditions

COMPAORÉ, F. et PILON, M. (2007). Inégalités d'accès et maintien dans l'enseignement primaire au Burkina Faso. Dans F. Compaoré, M.-F. Lange et M. Pilon (dir.), La question éducative au Burkina Faso : regards pluriels. Ouagadougou : CNRST Éditions

COMPAORÉ, M. (2003). La refondation de l'Éducation Catholique au Burkina Faso. Cahiers d'études africaines, 169-170(1), 87-98. https://doi.org/10.4000/etudesafricaines.191

CORIAT, B. (1990). L'atelier et le robot. Essai sur le fordisme et la production de masse à l'âge de l'électronique. Paris : Christian Bourgois

CRESWELL, J. W. et PLANO CLARK, V. L. (2011). Designing and Conducting Mixed Methods Research. (2e éd.). Thousand Oaks : Sage

DADOY, M. (1989). Le retour au métier. Revue française des affaires sociales, 4, 69-102

DANDURAND, P. et JOHNSON, N. (1970). La situation de l'enseignant. Recherches sociographiques, 11(3), 235-260

DAY, C., KINGTON, A., STOBART, G. et SAMMONS, P. (2006). The personal and professional selves of teachers. Stable and unstable identities. British Educational Research Journal, 32(4), 601-616

DE KETELE, J.-M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), L'engagement professionnel en éducation et formation (p. 7-30). Bruxelles : De Boeck

DE LAVERGNE, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. Recherches qualitatives, Hors-série, 3, 28-43

DEMAILLY, L. (1997). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. Sociologie du travail, 39(1), 65-85

DENZIN, N. K. (1978). The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. (2e éd.). New York : McGraw-Hill

DEROUET, J.-L. (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) : éléments pour une sociologie des établissements scolaires. Revue française de pédagogie, 83, 5-22

DIOP, A., D. (1981). Civilisation ou barbarie. Anthropologie sans complaisance, Paris, Présence africaine

DUBAR, C. (1991). La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin

DUBAR, C. (1996b). Identité et crise. Pertinence d'une approche socio-historique. Projet, 248, 35-42

DUBET, F. (1996). L'exclusion scolaire : quelles solutions ?. Dans S. Paugam (dir.), L'exclusion : l'état des savoirs (p. 297-307). Paris : La Découverte

DUBET, F. (2000). L'expérience sociologique. Paris : La Découverte

DUGUÉ, É. (1999). La logique de la compétence : le retour du passé. Éducation permanente, 140(3), 7-18

DWYER, S. C. et BUCKLE, J. L. (2009). The space between. On being an insider-outsider in qualitative research. International Journal of Qualitative Methods, 8(1), 54-63

L'ÉCUYER, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), Les méthodes de la recherche qualitative (p. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec

FALZON, P. (1993). Ergonomie cognitive du dialogue et activités méta-fonctionnelles. Le Travail humain, 56(2-3), 143-162

FISCHER, G.-N. (1987). Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Paris : Bordas

FREIDSON, E. (1985). Pourquoi l'art ne peut pas être une profession. Dans P.-M. Menger et J.-C. Passeron (dir.), L'art de la recherche. Paris : La Documentation française

GALVANI, P. (1995). Autoformation et fonction de formateur. Lyon : Chronique Sociale

GAUDREAU, L., TURGEON, F., GARNIER, P. et BUISSONNET, C. (1999). L'éthique et l'agir professionnel. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), L'enseignant, un professionnel (p. 75-94). Québec : Presses de l'Université du Québec

GIBSON, J. J. (1977). The theory of affordances. Dans R. Shaw et J. Bransford (dir.), Perceiving, Acting, and Knowing (p. 67-82). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates

GOHIER, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. Recherches qualitatives, 24, 3-17

GOHIER, C., ANADÓN, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B. et CHEVRIER, J. (1999). L'identité professionnelle de l'enseignant. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), Recherche qualitative : fondements et pratiques

GOHIER, C., ANADÓN, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B. et CHEVRIER, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. Revue des sciences de l'éducation, 27(1), 3-32

GOHIER, C., ANADÓN, M. et CHEVRIER, J. (2008). La formation des maîtres au temps des réformes : l'identité professionnelle revisitée par la posture en stage. Les cahiers du CERFEE, 23, 109-127

GREENE, J. C. (2007). Mixed Methods in Social Inquiry. San Francisco : Jossey-Bass

GREMION, C. et DE PAOR, C. (dir.) (2021). Processus et finalités de la professionnalisation. Comment évaluer la professionnalité émergente ?. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur

GUSKEY, T. R. (2001). Evaluating Professional Development. Thousand Oaks : Corwin Press

HAMPÂTÉ BÂ, A. (1991). *Amkoullel, l'enfant peul*. Arles : Actes Sud

HAMPÂTÉ BÂ, A. (1972). *Aspects de la civilisation africaine*. Paris : Présence africaine

HALAOUI, N. (2005). Langues et systèmes éducatifs dans les États francophones d'Afrique subsaharienne. Paris : Autrement

HALAOUI, N. (2009). L'éducation bilingue en Afrique francophone : enjeux et réalités. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 52, 119-128

HARE, W. (1993). What Makes a Good Teacher. Reflections on Some Characteristics Central to the Educational Enterprise. London (Canada) : The Althouse Press

ILBOUDO, P. T. (2000). L'éducation bilingue au Burkina Faso. Une formule alternative pour une éducation de base de qualité. Actes du colloque FIPF, Ouagadougou

JORRO, A. (2014). Développement professionnel. Dans A. Jorro (dir.), Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (p. 69-72). Bruxelles : De Boeck

KADDOURI, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. Recherche et Formation, 41, 31-47

KADDOURI, M. (2005). Stratégies identitaires et dynamiques de formation. Paris : L'Harmattan

KADDOURI, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (dir.), Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation (p. 121-145). Paris : L'Harmattan

KADDOURI, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. Savoirs, 49, Note de synthèse

KAMAZORA, L. C. (1984). L'école et la société rurale en Tanzanie. Revue Tiers Monde, 25(97), 89-106

KAUFMANN, J.-C. (1994). Rôles et identité. L'exemple de l'entrée en couple. Cahiers internationaux de sociologie, XCVII, 301-328

KOBIANÉ, J.-F. (2007). Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou. Dans F. Compaoré, M.-F. Lange et M. Pilon (dir.), La question éducative au Burkina Faso : regards pluriels. Ouagadougou : CNRST Éditions

KOHN, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (dir.), Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social (p. 15-38). Paris : L'Harmattan

LANNEGRAND-WILLEMS, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 37(4), 527-544

LAVE, J. et WENGER, E. (1991). Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge : Cambridge University Press

LEIF, J. (1977). Philosophie de l'éducation. Paris : Delagrave

LEPLAT, J. (1995). À propos des compétences incorporées. Éducation permanente, 123, 101-114

LEPLAT, J. (2001a). Compétence et ergonomie. Dans J. Leplat et M. de Montmollin (éd.), Les compétences en ergonomie (p. 41-53). Toulouse : Octarès

LEPLAT, J. (2001b). Les compétences collectives. Dans J. Leplat et M. de Montmollin (éd.), Les compétences en ergonomie (p. 161-170). Toulouse : Octarès

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. et BOUTIN, G. (1990). Recherche qualitative. Fondements et pratiques. Montréal : Éditions Agence d'Arc

LICHTENBERGER, Y. (1999). La compétence comme prise de responsabilité. Dans Club CRIN (dir.), Entreprises et compétences : le sens des évolutions (p. 69-85). Paris : Les cahiers du club CRIN

LINCOLN, Y. S. et GUBA, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry. Beverly Hills : Sage

L'HOTELLIER, A. (1986). La méthodologie du projet : une approche interdisciplinaire. Rimouski : Université du Québec à Rimouski

LUYCKX, K., SCHWARTZ, S. J., GOOSSENS, L., SOENENS, B. et BEYERS, W. (2008). Developmental typologies of identity formation and adjustment in female emerging adults. A latent class growth analysis approach. Journal of Research on Adolescence, 18(4), 595-619

MABILON-BONFILS, B. (2012). Vers une « sociologie des savoirs en démocratie ». Jalons pour une épistémologie critique dans la production du savoir en contexte mondialisé. Éducation comparée, 8, 35-56

MARCIA, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. Dans J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer et J. L. Orlofsky (dir.), Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research (p. 3-21). New York : Springer-Verlag

MARCHAL, R. (2021). Les risques d'un métier : être chercheur en 2021. Sociétés politiques comparées, 55

MARTEL, R., OUELLETTE, R. et RATÉ, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. Vie pédagogique, 128, 41-44

MARTINEAU, S. et GAUTHIER, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.), Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle (p. 85-110). Paris : L'Harmattan

MARTINEAU, S., GERVAIS, C., PORTELANCE, L. et MUKAMURERA, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : un champ de recherche et d'intervention. Éducation et francophonie, 36(1), 1-6

MERTON, R. K. (1957). Some preliminaries to a sociology of medical education. Dans R. K. Merton, G. Reader et P. Kendall (dir.), The Student Physician (p. 3-79). Cambridge : Harvard University Press

MIALARET, G. (1998). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. Dans J.-M. Barbier (dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : Presses Universitaires de France

MICHEL, S. et LEDRU, M. (1991). Capital-compétence dans l'entreprise. Paris : ESF

MISPELBLOM, F. (1983). Le « psychologique », le « social » et « l'identité ». Bulletin de psychologie, 36(360), 601-605

MONTMOLLIN, M. de (1984). L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive. Berne : Peter Lang

MONTMOLLIN, M. de (1994). L'ergonomie. Paris : La Découverte

MONTMOLLIN, M. de et LEPLAT, J. (dir.) (2001). L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Toulouse : Octarès

NAULT, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), Jeunes enseignants et insertion professionnelle (p. 139-159). Bruxelles : De Boeck

NIKIÉMA, N. (2000). Langues nationales et éducation au Burkina Faso. Cahiers du CERLESHS, Ouagadougou

NIKIÉMA, N. (2010). L'éducation bilingue au Burkina Faso : acquis et perspectives. Journal de l'éducation en Afrique, 12(2)

NIKIÉMA, N. (2011). A first-language-first multilingual model to meet the quality requirement in formal education in three "francophone" West African countries. International Review of Education, 57(5-6), 599-616

OCDE (1998). L'investissement dans le capital humain. Une comparaison internationale. Paris : OCDE

OPPENHEIMER, A. (2001). Identité et identification. Dans A. de Mijolla (dir.), Dictionnaire international de la psychanalyse. Paris : Calmann-Lévy

OPPENHEIMER, A. (2002). Identité et identification. Dans A. de Mijolla (dir.), Dictionnaire international de la psychanalyse (2e éd.). Paris : Calmann-Lévy

OUÉDRAOGO, A. (2011). L'enseignant dans le contexte de l'éducation de qualité au Burkina Faso. Ouagadougou : Presses universitaires de Ouagadougou

OUÉDRAOGO, A. (2016). La formation initiale des enseignants au Burkina Faso. État des lieux et perspectives. Ouagadougou : Presses universitaires de Ouagadougou

PACHOD, A. (2007). Quels enseignants pour l'école du XXIe siècle ?. Éducation et sociétés, 20, 57-73

PALLASCIO, R., BÉDARD, D., GAUDREAU, L., GOHIER, C. et PARENT, G. (1999). Le professionnalisme collectif chez les enseignantes et les enseignants. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), L'enseignant, un professionnel (p. 117-137). Québec : Presses de l'Université du Québec

PAQUAY, L. (2004). L'évaluation des compétences professionnelles des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), Former des enseignants professionnels (p. 263-285). Bruxelles : De Boeck

PARADEISE, C. (2003). Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. Sciences de la société, 58, 19-34

PARSONS, T. (1937). The Structure of Social Action. New York : McGraw-Hill

PARSONS, T. (1950). Essays in Sociological Theory. Pure and Applied. New York : The Free Press

PASTRÉ, P. (1999a). Éditorial. Éducation permanente, 139, 7-11

PASTRÉ, P. (1999b). Le rôle de l'analyse de l'activité dans le développement des compétences. Dans Club CRIN (éd.), Entreprises et compétences : le sens des évolutions (p. 141-164). Paris : Les cahiers du club CRIN

PASTRÉ, P. (2001a). La notion de concept pragmatique dans l'analyse de l'activité. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), Traité des sciences et des techniques de la formation. Paris : Dunod

PASTRÉ, P. (2001b). Comment aider au développement des compétences ?. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), Traité des sciences et des techniques de la formation. Paris : Dunod

PAUL, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. Éducation permanente, 153, 43-56

PEISER, G. (1991). L'enseignement, une profession ?. Revue française de pédagogie, 97, 59-65

PELLANDA DIECI, S., WEISS, L. et MONNIER, A. (2010). De l'expérience professionnelle antérieure à la formation à l'enseignement : ruptures et continuités. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 11, 83-99

PERCHERON, A. (1996). La socialisation politique. Défense et illustration. Dans M. Grawitz et J. Leca (dir.), Traité de science politique (tome 3, p. 165-235). Paris : Presses Universitaires de France

PEREZ-ROUX, T. (2012). Construction identitaire des enseignants en formation : entre expériences sédimentées et nouvelles prescriptions. Phronesis, 1(3), 61-72

PERKINS, D. N. (1995). L'individu plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. Revue française de pédagogie, 111, 57-71

PERRAULT SOLIVERES, A. (2001). Le chercheur de nuit. Dans M.-P. Mackiewicz (dir.), Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social. Paris : L'Harmattan

PERRENOUD, P. (1993a). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. Revue des sciences de l'éducation, 19(1), 59-76

PÉRISSET, D. (2015). La professionnalisation des enseignants : de l'idéal à la pratique. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), Professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants (p. 15-34). Bruxelles : De Boeck

PHARO, P. et QUÉRÉ, L. (dir.) (1994). Les formes de l'action. Sémantique et sociologie. Paris : Éditions de l'EHESS

PILON, M. et YARO, Y. (2001). La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche. Cahier du FASAF, 1, Ouagadougou

PIOT, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ?. Questions vives, 5(11), 259-275

POUCET, B. (2024). Le retour du religieux dans les établissements catholiques en France. État des lieux et interrogations. Éducation et Sociétés, 51(1), 89-108

RAVENNE, C. (1991). Faire son projet professionnel. Guide pratique pour l'encadrement. Paris : ESF

REBOUL, O. (1992). Les valeurs de l'éducation. Paris : Presses Universitaires de France

RICOEUR, P. (1977). La sémantique de l'action. Paris : Éditions du CNRS

ROBERT, A. D. (1993). Système éducatif et réformes. Paris : Nathan

ROBINSON BAUDRY, R. et JUCHS, J.-P. (2007). Définir l'identité. Hypothèses, 10(1), 155-167

SAINSAULIEU, R. (1985). L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques

SAINSAULIEU, R. (1995). Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement. (2e éd.). Paris : Presses de Sciences Po / Dalloz

SALANSKIS, J.-M. (2000). Sens et philosophie du sens. Paris : Desclée de Brouwer

SANOU, F. et CHARMILLOT, M. (2010). L'éducation supérieure dans les politiques éducatives en Afrique subsaharienne. Le cas du Burkina Faso. Dans A. Akkari et J.-P. Payet (dir.), Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud (p. 119-145). Bruxelles : De Boeck

SCHLANGER, J. (1978). Une théorie du savoir. Paris : J. Vrin

SCHÖN, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action (p. 201-222). Paris : Presses Universitaires de France

SCHWARTZ, Y. (1997). Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique. Paris : Presses Universitaires de France

SCHWARTZ, Y. (1999). Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe. Toulouse : Octarès

SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4-14

TAPPAN, M. B. et BROWN, L. M. (1989). Stories told and lessons learned. Toward a narrative approach to moral development and moral education. Harvard Educational Review, 59(2), 182-205

TAPPAN, M. B. et BROWN, L. M. (1996). Envisioning a postmodern moral pedagogy. Journal of Moral Education, 25(1), 101-109

TARDIF, M. et BORGÈS, C. (2009). Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), Savoirs en (trans)formation (p. 109-136). Bruxelles : De Boeck

TARDIF, M. et LESSARD, C. (2000). L'école change, la classe reste. Sciences Humaines, 111, 22-27

THEUREAU, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. Dans J.-M. Barbier (dir.), L'analyse de la singularité de l'action (p. 171-211). Paris : Presses Universitaires de France

UWAMARIYA, A. et MUKAMURERA, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement. Approches théoriques. Revue des sciences de l'éducation, 31(1), 133-155

VAN DER MAREN, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. (2e éd.). Bruxelles : De Boeck

VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action (p. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France

VIVEGNIS, I. (2021). Engagement professionnel des enseignants débutants. Formation et profession, 29(1), 1-14

VYGOTSKI, L. S. (1994). Défectologie et déficience mentale. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé

WEICK, K. E. (1995). Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks : Sage

WENTZEL, B., LUSSI BORER, V. et MALET, R. (dir.) (2015). Professionnalisation de l'enseignement. Fondements et retraduction. Nancy : Presses Universitaires de Nancy – Éditions Universitaires de Lorraine

WILLAIME, J.-P. (2007). Le retour du religieux dans l'espace public. Revue Projet, 297, 32-39

WITTORSKI, R. (1994). Développement de la compétence et changement. Actualité de la formation permanente, 132, 31-36

YARO, Y. (1995). Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso. Les Dossiers du CEPED, 35, Paris

YVON, F. et CLOT, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. Pratiques psychologiques, 10(1), 19-35

ZARIFIAN, P. (1992). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. Éducation permanente, 112, 15-22

ZARIFIAN, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 26(3), 429-444

III — Thèses et mémoires

COMPAORÉ, M. (1995). *L'école en Haute-Volta. Une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970*. Thèse de doctorat (sous la direction de C. Coquery-Vidrovitch). Paris : Université Paris VII

KIÉNOU, I. V. (2008). *Le projet de carrière des enseignants catholiques. Étude comparée des choix en France et au Burkina Faso*. Mémoire de Master II (dir. A. Barrère). Lille : Université de Lille

KIÉNOU, I. V. (2016). *Étude comparée des facteurs de choix de carrière des enseignants catholiques en France et au Burkina Faso*. Mémoire (dir. A. Barrère et P. Remoussenard). Lille : Université de Lille

MARCEL, J.-F. (2009). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Toulouse : Université Toulouse 2 — Le Mirail

MARÉCHAUX, C. (2019). *La construction de l'identité professionnelle des enseignants entrants dans le métier*. Mémoire de Master. Lille : Université de Lille

OUÉDRAOGO, A. (2019). *Identité professionnelle des enseignants du primaire au Burkina Faso*. Thèse de doctorat. Koudougou : Université de Koudougou

OUEDRAOGO, G., P. (2021). *Analyse de l'activité de travail de l'enseignant en école primaire catholique à Kaya, au Burkina Faso : approche ergologique de la construction des savoirs et de l'identité professionnelle*. Thèse de doctorat. Sous la direction de Louis Durrive. Université de Strasbourg.

IV — Ressources électroniques

ACTION ÉDUCATION (2021). *Au Sahel, les enseignants font leur rentrée dans la peur*. Repéré à https://action-education.org/ch/au-sahel-les-enseignants-font-leur-rentree-dans-la-peur/ (consulté le 5 mai 2025)

ACTION ÉDUCATION (2023). *Aide d'urgence pour 483 élèves déplacés au Burkina Faso*. Repéré à https://action-education.org/urgence-burkina-faso/ (consulté le 3 mai 2025)

ANTHROPIC (2025). *Claude [modèle de langage d'intelligence artificielle, outil d'assistance à la rédaction]*. San Francisco : Anthropic. Repéré à https://www.anthropic.com

COULON, P. (2004). *La séparation des Églises et de l'État en AEF au temps de Mgr Augouard entre 1905 et 1921*. Mémoire Spiritaine, 20(20). Repéré à https://dsc.duq.edu/memoire-spiritaine/vol20/iss20/8 (consulté le 15 mai 2023)

HUMAN RIGHTS WATCH (2020). *« Leur guerre contre l'éducation ». Attaques armées contre les enseignants, les étudiants et les écoles au Burkina Faso*. Repéré à https://www.hrw.org/fr/news/2020/05/26/burkina-faso-des-islamistes-armes-attaquent-le-secteur-de-leducation (consulté le 30 mai 2022)

INSEE (2022). *Données sur la féminisation de l'enseignement en France*. Paris : Institut national de la statistique et des études économiques. Repéré à https://www.insee.fr

LEMESLE, R.-M. (2004). *La conférence de Brazzaville de 1944. Contexte et repères*. Repéré à https://excerpts.numilog.com/books/9782903182380.pdf (consulté le 20 mai 2023)

PERRENOUD, P. (1998). *Métier d'élève et métier d'enseignant dans une pédagogie différenciée*. Université de Genève, FAPSE. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_07.html (consulté le 4 juin 2025)

PLAN INTERNATIONAL (2021). *BASE. Accès à la scolarisation des enfants dans les zones à fort défi sécuritaire*. Repéré à https://www.plan-international.fr/programme/base-scolarisation-des-enfants-dans-les-zones-a-fort-defi-securitaire/ (consulté le 3 mai 2025)

UNESCO (2021). *Repenser nos futurs, ensemble. Un nouveau contrat social pour l'éducation*. Paris : UNESCO. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705 (consulté le 4 juin 2025)

UNESCO (2023). *Recommandation sur l'éthique de l'intelligence artificielle*. Paris : UNESCO. Repéré à https://unesdoc.unesco.org

WORLDOMETERS (2026). *Burkina Faso Population 2026*. Base de données démographiques en ligne. Repéré à https://www.worldometers.info/world-population/burkina-faso-population/ (consulté le 26 janvier 2026)

V — Documents Institutionnels et rapports officiels

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA) (2023). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (7e éd.). Washington D.C. : American Psychological Association

BANQUE MONDIALE (2005). *Le système éducatif burkinabè. Éléments d'analyse pour une revitalisation*. Washington D.C. : Banque mondiale

CODE SOLEIL (1953). *Le livre des instituteurs. Morale professionnelle, administration, législation et jurisprudence*. (23e éd.). Paris : SUDEL

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001). *La gouverne de l'éducation. Priorités pour les prochaines années*. Rapport annuel. Québec : Les Publications du Québec

IPAM — INSTITUT PÉDAGOGIQUE AFRICAIN ET MALGACHE (1984). *Pédagogie pour l'Afrique nouvelle*. Paris : EDICEF

OIT — ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL (2001). *Convention n° 182 concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants*. Genève : OIT

RAPPORT D'ÉTAT DU SYSTÈME ÉDUCATIF NATIONAL (RESEN) (2007). *Rapport d'état du système éducatif national burkinabè*. Ouagadougou : MENA / UNICEF / IIPE-UNESCO

RAPPORT D'ÉTAT DU SYSTÈME ÉDUCATIF NATIONAL (RESEN) (2017). *Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso. Pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base*. Ouagadougou : Ministères en charge de l'éducation et de la formation, UNICEF, Pôle de Dakar de l'IIPE-UNESCO

UNESCO (1953). *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. Paris : UNESCO

UNESCO (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. Paris : UNESCO

VI — Ministères, organismes burkinabè et organismes internationaux

A. Textes législatifs et réglementaires

BURKINA FASO (1998). *Loi n° 013/98/AN du 28 avril 1998 portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la Fonction publique*. Ouagadougou : Journal Officiel du Burkina Faso

BURKINA FASO (1999). *Décret n° 99-221/PRES/PM/MESSRS/MATD du 29 juin 1999 portant réglementation de l'enseignement privé au Burkina Faso*. Ouagadougou : Journal Officiel du Burkina Faso

BURKINA FASO (2007). *Loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation*. Ouagadougou : Journal Officiel du Burkina Faso

BURKINA FASO (2008). *Décret n° 2008-236 portant organisation de l'enseignement primaire*. Ouagadougou : Journal Officiel du Burkina Faso

BURKINA FASO (2010). *Décret n° 2010-386/PRES/PM/MESSRS/MEBA/MASSN du 29 juillet 2010 portant réglementation de l'enseignement privé au Burkina Faso*. Ouagadougou : Journal Officiel du Burkina Faso

FRANCE (1905). *Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État*. Journal Officiel de la République Française

B. Ministères et administrations du Burkina Faso

IFPEC — CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET PASTORALE (2007). *Rapport de formation*. Ouagadougou : IFPEC

IFPEC — CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET PASTORALE (2025). *Statistiques des sortants*. Ouagadougou : IFPEC

IFP — INSTITUT DE FORMATION PÉDAGOGIQUE (2007). *Rapport d'activités*. Ouagadougou : IFP

INSD — INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DE LA DÉMOGRAPHIE (2022). *Recensement général de la population et de l'habitation (RGPH)*. Ouagadougou : INSD

INSD — INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DE LA DÉMOGRAPHIE (2025). *Projection démographique du Burkina Faso. Annuaire statistique national 2024*. Ouagadougou : INSD

MENAPLN — MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES (2019). *Dispositif d'interventions d'urgence dans les zones à forts défis sécuritaires*. Ouagadougou : MENAPLN

MENAPLN — MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES (2022). *Rapport statistique mensuel de données de l'Éducation en Situation d'Urgence, 31 mai 2022*. Ouagadougou : Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles

MENAPLN — MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES (2023). *État de l'éducation en situation d'urgence. Bilan 2023*. Ouagadougou : MENAPLN

MENAPLN — MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES (2019). *Stratégie Nationale de Scolarisation des Élèves des Zones à Forts Défis Sécuritaires au Burkina Faso (SSEZDS) 2019-2024*. Ouagadougou : MENAPLN

MENAPLN — MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES (2021). *Plan Stratégique de Développement de l'Éducation de Base et de l'Enseignement Secondaire 2021-2025*. Ouagadougou : MENAPLN

PRÉFECTURE DU DÉPARTEMENT DE BOBO-DIOULASSO (2023). *Rapport sécuritaire*. Bobo-Dioulasso : Préfecture de Bobo-Dioulasso

RÉPUBLIQUE DU BURKINA FASO (2004). *Convention du 13 juillet 2004 entre le Gouvernement du Burkina Faso et l'Éducation Catholique portant accord de partenariat en matière d'éducation*. Ouagadougou

RÉPUBLIQUE DU BURKINA FASO (2009). *Convention du 8 mai 2009 entre le Gouvernement du Burkina Faso et l'Éducation Catholique portant renouvellement de l'accord de partenariat*. Ouagadougou

ST-ESU — SERVICE TECHNIQUE DE L'ÉDUCATION EN SITUATION D'URGENCE (2023). *Statistiques éducatives. Scolarisation des enfants déplacés internes*. Ouagadougou : ST-ESU

C. Organismes internationaux

CORÉE DU SUD — MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2015). *Déclaration du Forum mondial sur l'éducation d'Incheon. Éducation 2030*. Incheon : Forum mondial sur l'éducation

VII — Sources ecclésiastiques et textes magistériels

ALVARO RODRIGUEZ ECHEVERRIA, F. S. C. (2013). *Discernement spirituel et mission éducative dans l'Église*. Rome : Congrégation des Frères des Écoles Chrétiennes

CONCILE VATICAN II (1965a). *Gravissimum Educationis Momentum. Déclaration sur l'éducation chrétienne*. Rome : Libreria Editrice Vaticana

CONCILE VATICAN II (1965b). *Gaudium et Spes. Constitution pastorale sur l'Église dans le monde de ce temps*. Rome : Libreria Editrice Vaticana

CONFÉRENCE ÉPISCOPALE DE HAUTE-VOLTA (1967). *Déclaration de la Conférence Épiscopale à tous les parents d'élèves de l'enseignement privé catholique, 4 décembre 1967*. Revue Fidélité et Renouveau, 47, p. 23 (12 février 1969)

CONFÉRENCE ÉPISCOPALE DU BURKINA FASO-NIGER (1996). *Projet Éducatif National de l'Éducation Catholique*. Ouagadougou : Conférence Épiscopale du Burkina Faso-Niger (adopté le 10 mars 1997, revu le 30 juin 1999)

CONFÉRENCE ÉPISCOPALE DU BURKINA FASO-NIGER (2015). *Lettre aux Évêques, Supérieures et Supérieurs Majeurs de Congrégations et d'Instituts, Directeurs diocésains de l'Éducation Catholique*. N/Réf : 2015-049/CEEC/MSR, Ouagadougou, 27 mai 2015

CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE (2007). *Éduquer ensemble dans l'école catholique. Mission partagée de personnes consacrées et de fidèles laïcs*. Rome : Libreria Editrice Vaticana, 8 novembre 2007

GARRONE, G. M. (Card.) (1977). *L'école catholique*. Rome : Sacrée Congrégation pour l'Éducation Catholique

JEAN-PAUL II (Pape) (1985). *Discours aux enseignants catholiques, 5 novembre 1985*. Rome : Libreria Editrice Vaticana

SNEC — SECRÉTARIAT NATIONAL DE L'ÉDUCATION CATHOLIQUE (2015). *Assises nationales de l'Éducation Catholique. Termes de référence et synthèse des travaux, 9-11 novembre 2015*. Ouagadougou : SNEC

SNEC — SECRÉTARIAT NATIONAL DE L'ÉDUCATION CATHOLIQUE (2025). *Statistiques des écoles catholiques*. Ouagadougou : SNEC

THÉO — NOUVELLE ENCYCLOPÉDIE CATHOLIQUE (1987). *Nouvelle encyclopédie catholique*. Paris : Droguet-Ardant / Fayard

THÉO — NOUVELLE ENCYCLOPÉDIE CATHOLIQUE (1992). *Nouvelle encyclopédie catholique*. (éd. révisée). Paris : Droguet-Ardant / Fayard

TABLE DES MATIÈRES

LA PROFESSIONNALISATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES CATHOLIQUES AU BURKINA FASO : ENJEUX D'ENGAGEMENT ET D'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DANS LE PROCESSUS DE REFONDATION DE L'ÉDUCATION CATHOLIQUE BURKINABÈ 2

PREAMBULE 3

NOTE TERMINOLOGIQUE 3

CHEMINEMENT D'UNE THÈSE : DES ÉPREUVES ET DES REMERCIEMENTS 4

I - Des épreuves : une recherche dans un contexte de crises nationale et internationale 4

1.1 – Le contexte sécuritaire au Burkina Faso : entre contraintes méthodologiques et drames personnels 4

1.1.1 – Les contraintes institutionnelles et méthodologiques 5

1.1.2 – Les adaptations du protocole de recherche 5

1.1.3 – L'impact humain : entre deuil et responsabilité familiale 6

1.2 – La pandémie de Covid-19 : une crise sanitaire mondiale aux répercussions locales. 7

1.2.1 – Le paradoxe du temps de confinement 7

1.2.2 – La paralysie de la mobilité scientifique et la réorientation du sujet de recherche 8

II – Remerciements et Dédicace 9

2.1 – Remerciements 9

2.2 – Dédicace 11

SOMMAIRE 12

GLOSSAIRE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS 14

INTRODUCTION GÉNÉRALE 18

PREMIÈRE PARTIE 29

CONTEXTE GLOBAL DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ CATHOLIQUE AU BURKINA FASO 30

Introduction à la première partie 30

CHAPITRE I : À PROPOS DU BURKINA FASO 31

Introduction 31

I. Présentation générale du Burkina Faso 32

1.1 - Présentation physique et problématique du terrorisme sur le système éducatif burkinabè. 32
1.2 - Contexte socio-démographique du Burkina Faso et défis éducatifs majeurs 45
1.3 - Les défis de la croissance démographique des jeunes pour le système éducatif burkinabè. 46
II. Les politiques éducatives d'un État politiquement instable 48
2.1 - Plans et programmes d'ajustements structurels pour le système éducatif 48
2.2 - Régimes d'exception et refondation de l'éducation au Burkina Faso ... 51
2.3 - Les politiques de formation et d'encadrement des professeurs des écoles du Burkina Faso 55
2.3.1 - La formation des enseignants. 58
2.3.2 - Le travail et le bien-être des professeurs des écoles dans le système éducatif burkinabè 60
2.4 - Les forces du système éducatif burkinabè dans l'éducation de sa jeunesse 63
2.5 - L'offre et la demande en éducation au Burkina Faso 66
2.6 - L'offre d'éducation au Burkina Faso. 67
III. Les pesanteurs socio-économiques et socio-culturelles sur le développement de l'éducation 70
3.1 - Une croissance économique ralentie par la situation sécuritaire 70
3.1.1 - Les obstacles à la croissance économique 70
3.1.2 - Les conséquences des crises économiques sur le système éducatif burkinabè. 72
3.2 - Les pesanteurs socio-culturelles sur le système éducatif burkinabè. 74
Conclusion partielle 78
CHAPITRE II : LE PROJET ÉDUCATIF DE L'ÉDUCATION CATHOLIQUE ET LE SYSTÈME ÉDUCATIF DU BURKINA FASO 79
Introduction 79
I - La création des premières écoles au Burkina Faso 80
1.1 - D'« écoles paroissiales » à « écoles primaires catholiques ». 80
1.2 - « Moniteurs indigènes » - « maîtres catholiques » - « professeurs des écoles catholiques ». 83
1.3 - La crise financière de l'Enseignement privé catholique de 1969 et ses effets sur le système éducatif du Burkina Faso 85
1.3.1 - Déclaration de la Conférence Épiscopale de Haute-Volta aux parents d'élèves. 85

1.3.2 - Communiqué des Évêques de Haute-Volta sur l'Enseignement privé catholique. 88

II - La refondation de l'Éducation Catholique au Burkina Faso 90

2.1 –Déclaration des Évêques du Burkina Faso..... 90

2.2 – Le Projet Éducatif de L'Éducation Catholique du Burkina Faso..... 93

2.2.1 – Un préambule..... 93

2.2.2 –Les missions et les objectifs du Projet Éducatif..... 93

2.2.3 –Les dimensions de la collaboration éducative..... 94

III – Les Accords entre L'Éducation Catholique et l'État du Burkina Faso 97

3.1 – Les Conventions entre l'État et l'Éducation Catholique du Burkina Faso 97

3.2 – Les Assises Nationales de l'Éducation Catholique..... 100

IV - Les professeurs des écoles catholiques du primaire dans le nouveau Projet Éducatif de l'Enseignement privé catholique au Burkina Faso..... 103

4.1 – Recrutement et Formation..... 103

4.2 – L'architecture curriculaire de la formation initiale à l'IFPEC : une structure tripartite au service de la professionnalisation 104

4.2.1 – Les modules transversaux : fondements théoriques et épistémologiques du métier..... 104

4.2.2 – Les modules de didactique : de la maîtrise disciplinaire à l'expertise pédagogique 106

4.2.3 – Les modules d'administration et de gestion : la dimension organisationnelle et institutionnelle du métier 109

4.3 – Les défis de l'insertion professionnelle et du plan de carrière des professeurs des écoles catholiques..... 111

V – Les structures actuelles de fonctionnement de l'Enseignement privé catholique..... 116

5.1 – Les structures nationales 116

5.2 – Les structures diocésaines..... 117

VI – Les niveaux et types d'éducation de l'Éducation Catholique en chiffre 119

6.1 - Le préscolaire dans l'Éducation Catholique 119

6.2 - Le Primaire dans l'Éducation Catholique..... 120

6.3 – Le post Primaire et le Secondaire dans l'Éducation Catholique..... 122

6.4 – Le Supérieur dans l'Éducation Catholique..... 123

6.5 – L'Éducation bilingue et inclusive 125

6.6 - Les établissements catholiques fermés pour raison d'insécurité 126

Conclusion partielle 127

Conclusion de la première partie..... 128
DEUXIÈME PARTIE..... 130
CADRE THÉORIQUE..... 131
Introduction à la deuxième partie..... 131
CHAPITRE III : LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS. 132
Introduction..... 132
I – Le concept de Professionnalisation..... 133
1.1 - La conception anglo-saxonne de la professionnalisation : la profession « idéal-type »..... 133
1.2 – La conception francophone de la professionnalisation : métier-fonction-emploi..... 139
II – La Professionnalisation de l'activité..... 142
2.1 – La professionnalisation comme processus..... 143
2.2 - Les enjeux pratiques de la professionnalisation..... 145
2.3 – Les dispositifs dans l'environnement de travail..... 147
2.4 – Les dispositifs dans la formation..... 149
III – Les dispositifs articulant travail et formation..... 151
3.1 – La formation continue..... 151
3.2 – Le dispositif d'accompagnement..... 154
IV – La place de l'expérience dans la professionnalisation..... 155
4.1 – La transformation de l'enseignant dans l'action d'enseigner..... 155
4.3 – Les concepts de la professionnalisation : la notion de compétence 159
4.4 – Les concepts de la professionnalisation : savoirs et connaissances. ... 162
V – Le développement des acteurs dans le processus de professionnalisation 165
5.1 – Liens entre professionnalisation et développement professionnel..... 165
5.2 – Les voies de la professionnalisation et du développement professionnel 172
5.3 - Vers l'ajout d'une dynamique religieuse..... 182
Conclusion partielle..... 184
CHAPITRE IV : L'IDENTITÉ ET L'ENGAGEMENT PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS..... 185
Introduction..... 185
I – La notion d'identité..... 186
1.1 - La notion d'identité dans les sciences sociales : une dimension à la fois individuelle et collective..... 186
1.2 – L'identité professionnelle enseignante..... 188

II – Le processus de construction de l'identité professionnelle enseignante 191

2.1 – Le modèle de Gohier et de ses collaborateurs 191

2.2 – Sources et spécificité du modèle 192

2.3 – Typologie des rapports de l'enseignant avec les enseignants et la profession enseignante 193

2.3.1 – Rapport au travail 193

2.3.2 – Rapport aux responsabilités 194

2.3.3 – Rapport aux apprenants 195

2.3.4 – Rapport aux collègues et au corps des enseignants 197

2.3.5 – Rapport à l'école comme Institution sociale 198

2.4 – Qualités nécessaires à l'enseignant 199

III – L'identité professionnelle enseignante comme dimension de l'identité sociale 202

3.1 – Sources et spécificité du modèle 202

3.2 – La construction de l'identité professionnelle comme dynamique individuelle 204

3.3 – Liens entre identité professionnelle et trajectoires antérieures 206

3.4 – La construction de l'identité professionnelle enseignante comme processus biographique et relationnel 208

3.5 – Construction de l'identité professionnelle et contexte de travail 210

3.6 – « Typologie des identités » ou « modèles idéaux de professionnalité » 211

3.6.1 – La pluralité des identités professionnelles enseignantes 211

3.6.2 – L'identité professionnelle enseignante plurielle 214

IV – La dynamique de l'engagement professionnel sous l'angle des états identitaires 216

4.1 – La notion d'engagement professionnel 216

4.2 – L'engagement sous l'angle des états identitaires 217

4.3 – La théorie des états identitaires 219

Conclusion partielle 223

Conclusion de la deuxième partie 224

TROISIÈME PARTIE 226

CADRE MÉTHODOLOGIQUE 227

Introduction à la troisième partie 227

CHAPITRE V : MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES 228

Introduction du chapitre 228
I – Posture épistémologique du praticien-chercheur 229
1.1 – La double identité constitutive : entre praticien et chercheur 230
1.2 – Les trois implications imbriquées du praticien-chercheur 232
1.3 – La stratégie de la double appartenance et les dispositifs de régulation épistémique 234
II – Problématique et hypothèses de travail 237
2.1 – Rappel de la problématique 237
2.2 – Les hypothèses de travail 238
2.3 – Genèse et justification des trois hypothèses : du questionnement du praticien à la démarche du chercheur 239
2.4 – Les hypothèses dans la littérature : contribution au débat sur la professionnalisation enseignante en Afrique francophone 242
III – Cadre épistémologique et choix méthodologiques 244
3.1 – Le choix d'une approche compréhensive 244
3.2 – L'approche qualitative selon Paillé et Mucchielli : comprendre versus mesurer 245
3.3 – L'entretien compréhensif de Kaufmann : une méthodologie de la relation 247
3.4 – La démarche mixte à dominante qualitative : une nécessité épistémique 249
3.5 – Le cercle herméneutique en pratique : évolution du regard entre les mobilités de 2018 et de 2021 250
IV – Instruments de recueil des données 252
4.1 – La construction et l'administration du questionnaire 252
4.2 – Les entretiens semi-directifs 253
4.3 – Les trois mobilités doctorales : chronologie, conditions et évolution méthodologique 255
4.3.1 – La mobilité de 2018 : l'exploration et la découverte de la proximité dangereuse 255
4.3.2 – La mobilité de 2021 : la rigueur acquise dans un contexte de contraintes maximales 257
4.3.3 — Les entretiens complémentaires de 2022-2023 : compléments à corpus constitué 258
4.3.4 – L'organisation logistique des enquêtes : le rôle des Directeurs Diocésains comme médiateurs 259
4.4 – Les entretiens avec les autorités hiérarchiques : une configuration relationnelle spécifique 260
V – Catégorisation et classification des données 263

5.1 – La construction des catégories selon Paillé et Mucchielli : entre théorie et terrain 264
5.1.1 – Domaine 1 : Les dynamiques de professionnalisation : ancrage dans le modèle de Wittorski (2007) 264
5.1.2 – Domaine 2 : La construction de l'identité professionnelle : ancrage dans les modèles de Gohier, Cattonar et Wittorski 265
5.1.3 – Domaine 3 : L'engagement professionnel : ancrage dans le modèle de Marcia (1993) 266
5.2 – Domaine du processus de professionnalité 267
5.3 – Domaine du processus de construction de l'identité professionnelle enseignante 267
5.4 – Domaine de l'engagement professionnel 268
5.5 – L'analyse de contenu selon Bardin : double fonction au service de l'approche compéhensive 269
5.6 – Le recours au logiciel NVivo et la catégorisation mixte en pratique .. 270
5.7 – Le codage en pratique : deux exemples d'ancrage du corpus dans les catégories 271
5.8 – Architecture de la grille d'analyse : cohérence du système catégoriel et articulation avec les hypothèses 274
5.9 – Le biais de désirabilité sociale et ses dispositifs de contrôle 276
Conclusion partielle 277
CHAPITRE VI : PRÉSENTATION DE LA POPULATION ENQUÊTÉE 280
Introduction 280
I – Identité sociale des professeurs des écoles catholiques enquêtés 281
1.1– La répartition par genre des professeurs des écoles catholiques 282
1.2 – Le genre par Province Ecclésiastique 283
1.3- L'âge des professeurs des écoles catholiques enquêtés 285
1.4 - L'âge des professeurs des écoles catholiques par Province ecclésiastique 286
1.5 – La situation matrimoniale des professeurs des écoles catholiques 287
1.6 – La situation matrimoniale des professeurs des écoles catholiques par Province Ecclésiastique 289
II – Données professionnelles sur les professeurs des écoles catholiques enquêtés 291
2.1 – L'ancienneté des professeurs des écoles catholiques dans le métier .. 291
2.2 – L'ancienneté dans le métier par Province ecclésiastique 292
2.3 - Les lieux d'exercice de la profession 293
2.4 - Les lieux d'exercice de la profession par Province Ecclésiastique 295

2.5 – Le diplôme obtenu avant la formation initiale 297
2.6 - Le diplôme antérieur par Province Ecclésiastique..... 298
2.7 – Lieux de formation initiale au métier de professeurs des écoles..... 300
2.8 - Les lieux de formation initiale par Province ecclésiastique..... 301
2.9 – Le grade des professeurs des écoles catholiques..... 302
2.10 – Le grade des professeurs des écoles catholiques par Province Ecclésiastique..... 303
2.11 - La répartition par Province Ecclésiastique 304
2.12 — Synthèse comparative : trois Provinces, trois réalités institutionnelles 305
2.13 — Croisements inter-variables : une lecture multidimensionnelle du corpus 306
2.13.1 — Genre et ancienneté : la féminisation comme phénomène récent 307
2.13.2 — Lieu de formation et grade : l'IFPEC comme accélérateur de carrière..... 307
2.13.3 — Situation matrimoniale et Province : conformité ecclésiale et contexte territorial 308
2.13.4 — Âge, zone d'exercice et crise sécuritaire : le triple effet de sélection 309
III — Présentation des Autorités hiérarchiques interviewées 310
3.1 — Distribution par poste institutionnel..... 310
3.2 — Distribution par Province Ecclésiastique 311
3.3 — Distribution par genre 312
3.4 — Distribution par situation matrimoniale 313
3.5 — Distribution par niveau de diplôme..... 313
3.6 — Distribution par ancienneté 314
3.7 — Profil composite des Autorités : atouts et enjeux..... 315
3.8 — Analyse comparative : le profil de la hiérarchie face au profil des PEC 316
Conclusion partielle 317
Conclusion à la troisième partie..... 319
QUATRIÈME PARTIE..... 321
ANALYSE DES RÉSULTATS 322
Introduction à la quatrième partie 323
CHAPITRE VII : DYNAMIQUES DE PROFESSIONNALISATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES CATHOLIQUES 324
Introduction..... 324

I – Le projet professionnel individuel comme dynamique de l'action et de la compétence dans le processus de professionnalisation. 325

1.1 – Une vue d'ensemble sur les modalités du facteur de choix de carrière des professeurs des écoles catholiques dans l'Éducation Catholique. 325

1.1.1 - L'attraction du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique 327

1.1.2 - Le nécessaire renouveau du Projet Éducatif de l'Éducation Catholique 329

1.2 –Le Projet Éducatif et les professeurs des écoles catholiques non formés à l'IFPEC 339

1.2.1 - Les hasards de la vie et les effets de la conjoncture..... 341

1.2.2 - L'influence de la famille 344

II – Les éléments de professionnalité en jeu dans les voies de professionnalisation..... 348

2.1 - Les pratiques de professionnalisation dans la logique de l'action..... 348

2.1.1 - Les improvisations dans l'action éducative des professeurs des écoles catholiques..... 348

2.1.1.1 – Les improvisations dans les activités civiques et morales .348

2.1.1.2 - Les improvisations dans le climat de travail en classe 352

2.1.2 – Les ajustements au cours de l'activité..... 353

2.2 – Les dispositifs et les pratiques de professionnalisation dans la logique de la réflexion et de l'action..... 358

2.2.1 – Le recours aux savoirs théoriques de formation initiale pour construire des compétences intellectualisées en classe 358

2.2.2 – Le recours aux collègues pour construire des compétences intellectualisées en classe 365

2.3 – Les dispositifs et les pratiques de professionnalisation dans la logique de la réflexion sur l'action..... 366

2.3.1 – La formalisation de pratiques collectives : cas de la « quinzaine critique »..... 366

2.3.2 – Les pratiques de professionnalisation dans la logique de la réflexion sur l'action : construire et partager des connaissances après avoir analysé sa pratique..... 370

2.4 – Les dispositifs et les pratiques de professionnalisation dans la logique de la réflexion pour l'action 373

2.4.1 - Les analyses de pratiques initiées par l'encadrement pédagogique dans la logique de la réflexion pour l'action 373

2.4.2 – Les analyses de pratiques initiées par les professeurs des écoles catholiques dans la logique de la réflexion pour l'action..... 374

2.5 – Les dispositifs et les pratiques de professionnalisation dans la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action 377
2.5.1 – Les dispositifs de tutorat mis en œuvre par l'encadrement pédagogique dans la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action 377
2.5.2 – Les initiatives individuelles mises en œuvre par le professeur des écoles catholiques dans la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action..... 380
2.6 - Les dispositifs et les pratiques de professionnalisation dans la logique de l'intégration/assimilation..... 382
2.6.1 - La formation initiale et continue comme socle de développement des compétences par les PEC dans la logique de l'intégration/assimilation 382
2.6.2 – L'autoformation comme source d'acquisition de nouveaux savoirs et de développement de nouvelles compétences dans la logique de l'intégration/assimilation..... 383
Conclusion partielle 385
CHAPITRE VIII : PROFESSIONNALISATION, DYNAMIQUES IDENTITAIRES ET ENGAGEMENT 386
Introduction..... 386
I. L'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques dans les dynamiques cognitives 387
1.1 - Une identité sue dans le rapport à la hiérarchie..... 388
1.2 - Une identité sue dans le rapport aux collègues et au corps enseignant 391
1.3 - Une identité sue dans le rapport aux enfants-élèves-apprenants 396
1.4- Une identité sue dans le rapport aux parents d'élèves 403
1.4.1- Une identité de parents et de co-éducateurs avec les parents d'élèves 407
1.4.2- Les incidents vécus avec les parents d'élèves..... 410
1.5 - Une identité sue dans le rapport à l'École Catholique comme Institution Ecclésiale..... 415
II. L'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques dans les dynamiques affectives 420
2.1 - Une identité ressentie dans le regard sur soi..... 420
2.2 - Une identité ressentie dans le regard sur autrui 424
2.3 - Une identité ressentie dans le regard d'autrui sur soi 429
III. L'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques dans les dynamiques culturelles 436
3.1 - Une identité assignée dans le rapport à la hiérarchie..... 437

3.2 - Une identité assignée dans le rapport aux collègues..... 442
3.3 - Une identité assignée dans le rapport à la société..... 443
IV. L'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques dans les dynamiques opératoires..... 446
4.1 - Une identité agie dans l'expérience en acte dans le cadre de l'école .. 446
4.2 - Une identité agie dans l'expérience en acte dans le cadre de vie 453
V – L'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques dans les dynamiques religieuses 455
5.1 – Une identité transmise dans la réponse à un appel vocationnel 455
5.2 – Une identité transmise et vécue dans l'obéissance, la soumission et la résignation. 464
5.2.1 – Entre croyance et culture dans le rapport à l'autorité..... 464
5.2.2 – La résignation dans le rapport à la hiérarchie et aux collègues..... 470
5.3 – Une identité transmise dans la pratique religieuse : responsabilité et ressourcement spirituel..... 473
5.4 – Lien entre vocation et identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques..... 476
VI. Noyau central et ensembles périphériques de l'identité professionnelle des professeurs des écoles catholiques..... 479
6.1 - Le noyau central : valeurs partagées et mémoire collective 479
6.2 - La dimension collective de la construction de l'identité professionnelle 482
6.3 - La construction individuelle de l'identité chez les professeurs des écoles catholiques..... 483
6.4 - Les ensembles périphériques : différenciations et variations identitaires 485
VII. Les statuts identitaires et l'engagement professionnel des professeurs des écoles catholiques..... 488
7.1 - L'identité réalisée : exploration et engagement conjugués..... 488
7.2 - L'identité forclose : engagement sans exploration 490
7.3 - L'identité en moratoire : exploration sans engagement stable..... 490
7.4 - L'identité en diffusion : absence d'exploration et d'engagement..... 491
VIII. Crises identitaires et stratégies de résolution..... 494
8.1 - Les remises en question liées au *management* de la Direction Diocésaine 494
8.2 - Les doutes liés à l'évolution de la carrière..... 499
8.3 - La collaboration de travail avec l'équipe pédagogique comme source de résolution..... 501
8.4 – Le réconfort trouvé auprès des élèves..... 502

8.5 – L'accompagnement des professeurs des écoles catholiques du point de vue de la hiérarchie 503
8.6 – Le point de vue des professeurs des écoles catholiques sur l'accompagnement de la hiérarchie..... 507
8.7 - Faire le lien entre son travail et sa vie de foi et de prière 509
8.8 - Faire de sa réussite professionnelle une source de joie et de paix intérieure 511
Conclusion partielle 513
CHAPITRE IX : CINQ PARCOURS DE PROFESSIONNALISATION, DE CONSTRUCTION D'IDENTITÉ ET D'ENGAGEMENT PROFESSIONNELS 514
Introduction 514
I – Note réflexive préalable..... 516
1.1 – Entre suivre et vivre la méthode sur le terrain 516
1.2 - Différenciation pour la lecture des cinq itinéraires..... 518
II – RONAN : La professionnalisation par l'intégration progressive 519
2.1 – Portrait et contexte d'entrée dans le métier..... 519
2.2 – Les voies de professionnalisation mobilisées..... 520
2.3 – La construction identitaire par l'articulation des cinq dynamiques 522
2.4 – Figure professionnelle incarnée 526
2.5 – Statut identitaire et engagement..... 526
2.6 – Synthèse de l'itinéraire de RONAN : une professionnalisation réussie 527
III – KOLBERT : un itinéraire de professionnalisation exemplaire au service d'une vocation religieuse..... 528
3.1 – Portrait et contexte d'entrée dans le métier..... 528
3.2 – Voies de professionnalisation mobilisées 529
3.3 – La construction identitaire par l'articulation des cinq dynamiques 531
3.4 – Statut identitaire et engagement..... 534
3.5 – Figure professionnelle incarnée 535
IV – NYMPHA : une professionnalisation par l'expérience au service d'une obéissance religieuse..... 537
4.1 – Portrait et contexte d'entrée dans le métier..... 537
4.2 – Voies de professionnalisation mobilisées 538
4.3 – La construction identitaire par l'articulation des cinq dynamiques 541
4.4 – Statut identitaire et engagement..... 544
4.5 – Figure professionnelle incarnée : l'enseignante traditionnelle..... 546
V – BARTHES : un parcours de professionnalisation par conviction et persévérance 547

5.1 – Portrait et contexte d'entrée dans le métier 547
5.2 – Voies de professionnalisation mobilisées 548
5.3 – La construction identitaire par l'articulation des cinq dynamiques 551
5.4 – Statut identitaire et engagement 553
5.5 – Figure professionnelle incarnée : le pédagogue-expert et formateur .. 555
VI – FAROLE : un engagement vocationnel modeste mais authentique.... 556
6.1 – Portrait et contexte d'entrée dans le métier 556
6.2 – Voies de professionnalisation mobilisées 557
6.3 – Construction identitaire 560
6.4 – Statut identitaire et engagement 562
6.5 – Figure professionnelle incarnée 563
VII - Analyse transversale des cinq itinéraires..... 564
7.1 – Les convergences et les divergences des cinq itinéraires..... 564
7.2 – L'importance des trajectoires biographiques et du statut..... 571
7.3 - Le rôle déterminant de l'adhésion aux valeurs de l'Éducation Catholique 571
7.4 - Des perspectives de carrière différenciées..... 572
Conclusion Partielle 573
Conclusion de la quatrième partie..... 576
CINQUIÈME PARTIE 578
INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET PERSPECTIVES 579
Introduction à la cinquième partie 580
CHAPITRE X : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS 581
Introduction..... 581
Remarques méthodologiques sur l'interprétation 582
I. Concordances entre *curricula* et professionnalisation sur le terrain..... 584
1.1 — Le curriculum de l'IFPEC : une architecture pédagogique et pastorale intégrée..... 584
1.2 — L'évaluation de la concordance par les PEC : des données massives de satisfaction..... 586
1.3 — Zones de concordance forte, partielle et décalages résiduels..... 587
1.3.1 — Les zones de concordance forte 588
1.3.2 - Les zones de concordance partielle..... 592
1.3.3 — Les zones de décalage résiduel..... 593
1.4 — Ce que le terrain enseigne que la formation initiale ne peut entièrement anticiper..... 595

1.5 — La formation initiale à l'IFPEC comme facteur protecteur et comme fondation à consolider 597
1.6 – Le regard croisé des autorités sur l'évaluation de la concordance par les PEC 598
II. Modélisation intégrative de la dynamique Professionnalisation–Identité professionnelle–Engagement : le Modèle PIE 600
2.1 — Les trois construits fondamentaux et leurs indicateurs empiriques... 601
2.2 — Les facteurs régulateurs du Modèle PIE : catalyseurs et freins..... 604
2.3 — Description formelle du Modèle PIE : les quatre propositions..... 607
2.3.1 - Proposition 1 : P → I — La professionnalisation construit et consolide l'identité professionnelle 607
2.3.2 — La Proposition P→I dans la perspective des autorités 608
2.3.3 - Proposition 2 : I → E — L'identité professionnelle détermine la forme et l'intensité de l'engagement 609
2.3.4 — La Proposition I→E dans la perspective des autorités..... 610
2.3.5 - Proposition 3 : E → P — L'engagement soutient et approfondit la professionnalisation..... 610
2.3.6 - Proposition 4 : E → P dans la perspective des autorités..... 611
2.3.7 – Refondation et principes du modèle..... 613
2.4 — Portée et limites du Modèle PIE..... 616
III. Discussion comparative des deux modèles théoriques 618
3.1 — Présentation synthétique et positionnement épistémologique des deux modèles 618
3.2 — Les points de convergence : ce que les deux modèles partagent 621
3.3 — Les points de divergence : ce que les deux modèles apportent de complémentaire et d'irréductible 623
3.4 — Le modèle 1 à l'épreuve du corpus des autorités 624
3.5 — Le modèle 2 à l'épreuve du corpus des autorités 625
3.6 — Les conditions contextuelles d'actualisation des dispositifs de professionnalisation..... 626
IV — Figures-types et trajectoires identitaires 627
4.1 — Les cinq figures-types 629
Figure 1 : L'Éducateur engagé (estimation : 20-25 % - sous-type éducatif de l'identité réalisée) 629
Figure 2 : Le Pédagogue-expert (estimation : 20-25 % » - sous-type professionnel de l'identité réalisée) 630
Figure 3 : Le Praticien en construction (estimation : 20-25 % » - moratoire et part des forclos)..... 630

Figure 4 : Le Professionnel en transition identitaire (estimation : 15-20 % - diffuse et part des forclos) 630

Figure 5 : L'Éducateur-missionnaire (estimation : 8-12 % - sous-type vocationnel de l'identité réalisée) 631

4.2 — Analyse croisée et trajectoires identitaires 632

4.2.1 — Analyse croisée des figures : convergences et divergences 632

4.2.2 — Trajectoires identitaires et parcours singuliers 632

4.3 — Vers un modèle intégratif européo-africain : apport de cette recherche à la théorie de la professionnalisation 633

4.4 - L'apport spécifique de la pensée éducative africaine : enrichissements et dépassements 636

V — Crises identitaires et stratégies de résolution 637

5.1 — Les sources des crises 639

5.2 — Les stratégies de résolution : la résilience comme ressource identitaire 641

VI — Tensions systémiques et défis Institutionnels 644

6.1 — La tension communication/information : une crise structurelle 644

6.2 — La tension autonomie/contrôle : styles de *management* et engagement 645

6.3 — La tension vocation/condition contractuelle et salariale 646

6.4 — La tension insertion/désengagement et la tension identité catholique/normalisation syndicale 647

VII - Corroboration des hypothèses de la recherche 648

7.1 - Hypothèse 1 — La confrontation avec le terrain génère un processus dynamique de professionnalisation 649

7.1.1 - Formulation originelle de l'hypothèse 1 : 649

7.1.2 - Données empiriques de corroboration 650

7.2 - Hypothèse 2 — L'émergence de la professionnalité conduit à construire une identité professionnelle dynamique et plurielle 654

7.2.1 - Formulation originelle de l'hypothèse 2 654

7.2.2 - Données empiriques de corroboration 655

7.3 - Hypothèse 3 — Les états identitaires génèrent des dynamiques d'engagement différenciées 659

7.3.1 - Formulation originelle de l'hypothèse 3 659

7.3.2 - Données empiriques de corroboration 660

7.4 - Synthèse de la corroboration des trois hypothèses 664

Conclusion partielle 666

CHAPITRE XI : APPROFONDISSEMENT ANALYTIQUE DES DYNAMIQUES IDENTITAIRES ET RECOMMANDATIONS INSTITUTIONNELLES 668

Introduction 668

I - Approfondissement analytique des dynamiques identitaires des PEC .. 669

1.1 — Les dynamiques relationnelles de l'identité : élèves, collègues et société 669

1.1.1 — Le rapport aux élèves comme source première de sens et de résilience 669

1.1.2 — Le rapport aux collègues : entre miroir identitaire et tension normative 670

1.1.3 — Le rapport à la société burkinabè : un professionnel reconnu et sollicité 672

1.2 — Lecture croisée des quatre statuts identitaires dans le corpus : trajectoires et transitions 672

1.3 — La tension dialectique soi-pour-soi / soi-pour-autrui comme moteur du développement professionnel 674

II - Contribution de la recherche 676

2.1 — Première contribution théorique : le Modèle PIE et ses enrichissements internes 676

2.2 — Deuxième contribution théorique : les voies de professionnalisation contextualisées 677

2.3 — Contribution méthodologique : la posture du praticien-chercheur en milieu d'appartenance institutionnelle 679

2.4 — Contribution applicative : leviers pour la refondation de l'Éducation Catholique 680

III – La méthodologie en acte 681

3.1 – Tensions vécues et ressources heuristiques sur le terrain 681

3.2 – Les résultats qui ont contredit le praticien : l'épreuve du réel sur les convictions institutionnelles 683

3.3 – Les tensions avec les autorités hiérarchiques : quand la recherche risque de devenir un plaidoyer 685

IV - Recommandations Institutionnelles 687

4.1 — Axe stratégique 1 : consolider et étendre le dispositif de formation initiale et continue 687

4.1.1 — Généraliser l'accès à la formation IFPEC et créer des passerelles pour les hors-IFPEC 688

4.1.2 — Institutionnaliser et universaliser la « quinzaine critique » 688

4.1.3 - Développer un système de formation continue différencié selon les figures..... 689

4.2 — Axe stratégique 2 : bâtir un système de reconnaissance et de valorisation des enseignants..... 690

4.2.1 — Créer une progression de carrière clarifiée et valorisante..... 690

4.2.2 — Institutionnaliser la reconnaissance symbolique et spirituelle..... 690

4.3 — Axe stratégique 3 : mettre en place un accompagnement institutionnel systématique des crises..... 691

4.3.1 — Créer un système de détection précoce des crises identitaires..... 691

4.3.2 — Développer le mentorat professionnel comme pratique Institutionnelle..... 693

4.3.3 — Soutenir les PEC en contexte de crise sécuritaire..... 694

Conclusion partielle..... 695

Conclusion de la cinquième partie..... 696

CONCLUSION GÉNÉRALE..... 698

I. Du questionnement initial à la thèse : un cheminement parcouru..... 698

II. Les apports scientifiques de la recherche..... 699

2.1 — Un modèle intégratif original : le Modèle PIE..... 699

2.2 — Une cinquième dynamique identitaire : la dimension religieuse..... 700

2.3 — La validité transculturelle des modèles européens et ses limites..... 700

2.4 — Le dialogue entre corpus PEC et corpus des Autorités..... 701

III. Recul critique : ce que la recherche signifie au-delà de ce qu'elle dit.. 702

3.1 — Ce que la recherche révèle sur l'Éducation Catholique..... 702

3.2 — Ce que les PEC enseignent à l'Institution : la leçon inversée..... 703

3.3 — Ce que les Autorités enseignent à l'Éducation Catholique..... 703

3.4 — Ce que les données ne disent pas : la parole des absents..... 704

IV. La transformation du praticien-chercheur..... 704

4.1 — Le paradoxe de *l'insider-outsider* : une double identité féconde..... 704

4.2 — L'épreuve biographique comme ressource épistémologique..... 705

4.3 — La transformation du regard : du gestionnaire au compréhensif..... 706

V - Limites de la recherche..... 707

5.1 - Première limite — La représentativité géographique du corpus PEC. 708

5.2 - Deuxième limite — Les PEC partants..... 709

5.3 - Troisième limite — Le design transversal de la recherche..... 709

VI. Perspectives de prolongement scientifique..... 710

VII. Prolongements spécifiques..... 711

7.1 — Pour une anthropologie du métier d'enseignant catholique en Afrique 711
7.2 — La parole des déserteurs : vers une sociologie des sorties 711
7.3 — Les formateurs d'enseignants : le maillon invisible de la chaîne..... 712
7.4 — L'éducation catholique et la construction de la paix en contexte de crise sécuritaire..... 712
7.5 — Le paradigme de la « fidélité professionnelle » : un concept à construire..... 713
VIII. Mot final : une thèse comme acte de mémoire, de reconnaissance et d'espérance 714
RÉSUMÉ DE THÈSE 716
ABSTRACT 720
Résumé..... 723
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE 726
I — Ouvrages..... 727
II — Articles de revues scientifiques et chapitres d'ouvrages 733
III — Thèses et mémoires..... 745
IV — Ressources électroniques..... 746
V — Documents Institutionnels et rapports officiels..... 748
VI — Ministères, organismes burkinabè et organismes internationaux..... 749
VII — Sources ecclésiastiques et textes magistériels..... 751
TABLE DES MATIÈRES 752