

Journal International des Sachants

REVUE SCIENTIFIQUE
PLURIDISCIPLINAIRE



Journal International
des Sachants



Fréquence
TRIMESTRIELLE

ISSN-P : 3079-3009

ISSN-L : 3079-3017

www.revuejds.net

info@revuejds.net

**Volume 2,
Numéro 2,
Mai 2026**





**Journal International
des Sachants**



Revue scientifique pluridisciplinaire

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

Site web: <https://revuejds.net/>

Email : revuejds@gmail.com

Publié en Open Access



Abidjan, République de Côte d'Ivoire

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

INDEXATIONS ET REFERENCEMENTS INTERNATIONAUX

Pour toutes informations sur les indexations et référencements internationaux du **Journal International des Sachants (JDS)**, consultez les bases de données ci-dessous :



<https://sjifactor.com/passport.php?id=24370>



<https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/3079-3009>



<https://ascidatabase.com/masterjournalist.php?v=3079-3009>



<https://ipindexing.com/journal-details/Journal-International-des-Sachants-/2526>



<https://www.entrevues.org/revues/journal-international-des-sachants/>

Impact factor : SJIF 2026 : 5.329

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

REVUE ELECTRONIQUE

Journal International des Sachants (JDS)

Revue Scientifique pluridisciplinaire

ISSN-P: 3079-3009 (Print ou imprimé)

ISSN-L: 3079-3017 (Online ou en Ligne)

Equipe Editoriale

Directeur de publication : Les Éditions Croco

Rédacteur en chef : SANOGO Tiantio Epouse BAMBA, INSAAC, Côte d'Ivoire

Chargé de diffusion et de marketing : ETTIEN N'Doua Etienne, UFHB, Côte d'Ivoire

Webmaster : KOUAKOU Kouadio Sanguen, UAO, Côte d'Ivoire

Comité Scientifique

ADOUBI Thierry Hugues, Maître conférences, Université Alassane Ouattara ;

ALLABA Djama Ignace, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny ;

ASSEKA Tchoman François, Maître de conférences, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;

ASSUÉ Yao Jean-Aimé, Maître de Conférences, Géographie, Université Alassane Ouattara ;

BA Idrissa, Professeur Titulaire, Université Cheikh Anta Diop ;

BAKAYOKO Mamadou, Maître de Conférence, Université Alassane Ouattara ;

BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara ;

DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara ;

FAYE Valy, Maître de Conférences, Université Cheikh Anta Diop de Dakar ;

KAMARA Adama, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara ;

KAZON Diescieu Aubin Sylvère, Maître de Conférence, Université Félix Houphouët-Boigny ;

KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro ;

N'DAH Didier, professeur titulaire, Université d'Abomey-Calavi ;

OULAI Jean-Claude, Professeur titulaire, Communication, Université Alassane Ouattara ;

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de Conférences, Université Cheikh Anta Diop ;

SILUE Oumar, Maître conférences, Université Alassane Ouattara ;

TOPPE Eckra Lath, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara ;

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

Comité de lecture

AYENON Séka Fernand, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny ;
 KANGA Kouakou Hermann Michel, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara ;
 KAZON Diescieu Aubin Sylvere, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny ;
 KONAN Koffi Syntor, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara ;
 MAMADOU Bamba, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara ;
 MEITÉ Ben Soualiou, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny ;
 OZOUKOU Koudou François, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara ;
 SIDIBÉ Moussa, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara ;
 SILUE N'tchabétien Oumar, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara ;
 TRAORE Amadou, Maître de Conférences, Université de Ségou

Comité de rédaction

AHOUE Jean-Jacques, Assistant, Université de San-Pedro ;
 ASSEKA Tchoman François Maître de conférences, Institut National Supérieur des Arts et de
 l'Action Culturelle (INSAAC) ;
 BALDÉ Yoro Mamadou, Maître-Assistant, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar ;
 BAMBA Fatoumata, Maître Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly ;
 BROU N'Goran Alphonse, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara ;
 COULIBALY Wayarga, Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny ;
 COULIBALY Yallamoussa, Assistant, Université Alassane Ouattara ;
 DAO Salifou, Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle
 (INSAAC) ;
 DJE Yao Lopez, Assistant, Université Alassane Ouattara ;
 DJIGUE Sidjé Edwige Françoise, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara ;
 DJOKOURI Innocent, Maître-Assistante, Université Péléforo Gon Coulibaly ;
 GBOLA serge Arnaud, Maître Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action
 Culturelle (INSAAC) ;
 EHILE Kadja Olivier Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action
 Culturelle (INSAAC) ;
 GUEYE Yoro Emmanuel, Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action
 Culturelle (INSAAC) ;

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

KAZIO Djidjé Jean-Jacques, Assistant, Université de Bondoukou ;
KONE Kiyali, Maître Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly ;
KONE Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara ;
KONE Tchima Rolland, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara ;
KONE Tiégbè Gaston, Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;
KOUAME Affoua Eugénie, Assistante, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny ;
LOBA Léon Fabrice, Attaché de Recherche, Institut d'Histoire d'Art et d'Archéologie Africain (IHAAA) ;
MOULARET Renaud-Guy Ahioua, Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;
N'DAYE El Hadj Amadou Ba, Maître-Assistant, FASTEFA, Université Cheikh Anta Diop de Dakar ;
SANOGO Tiantio épouse BAMBALY, Maître-Assistante, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;
SYLLA Makémoussa, Assistante, Université Alassane Ouattara ;
TIE BI Galla Guy Rolland Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny ;
TOURE Gninin Aïcha, Maître-Assistante, Université Félix Houphouët-Boigny ;
TOURE Kignigouoni Dieudonné Espérance, Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;
TRAORE Fanta, Assistante, Université Alassane Ouattara ;
TRAORE Sogotienin Ramata, Maître-Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly ;
YAO Elisabeth, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara ;
YOKORE Zibé Nestor, Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;
ZABSONRE Moussa, Maître-Assistant, Université Yembila Abdoulaye Toguyeni.

COORDINATEUR GENERAL DU NUMERO :

AYENON Séka Fernand
Maître de conférences CAMES,
Université Félix Houphouët-Boigny

.....

Contacts JDS

Site web: <https://revuejds.net/>
Email : revuejds@gmail.com
Tél. : + 225 0779360611 / 07480453267

.....

Indexations et référencements internationaux :

Sjifactor: <https://sjifactor.com/passport.php?id=24370>

ARI : <https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/3079-3009>

ASCI: <https://ascidatabase.com/master/journallist.php?v=3079-3009>

IPIndexing: <https://ipindexing.com/journal-details/Journal-International-des-Sachants-2526>

Ent'revues: <https://www.entrevues.org/revues/journal-international-des-sachants>

Impact factor : SJIF 2026 : 5.329

ISSN-P: 3079-3009
ISSN-L: 3079-3017

PRESENTATION DE JDS

Le Journal International des Sachants (JDS) est une revue scientifique pluridisciplinaire dédiée à la valorisation et à la vulgarisation des résultats de recherches innovantes, de découvertes de pointe et de productions scientifiques originales et pertinentes dans divers domaines scientifiques. Disposant de comité scientifique et de lecture, la revue **JDS** offre ainsi aux chercheurs du monde entier, une plateforme de publication de haute qualité en favorisant le partage des connaissances et de la collaboration au sein de la communauté scientifique.

JDS est une revue évaluée par des pairs (*blind peer review*) et en libre accès "*Open access*" relevant des Editions Croco. Il publie les articles dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales ; Langues et littérature ; Art, patrimoine et culture ; Sciences du Langage et de la Communication ; Sciences Economiques et de Gestion ; Sciences politiques et Juridiques. Dans sa vision d'ouverture, **JDS** encourage la collaboration interdisciplinaire entre les chercheurs de tous les pays africains et du monde.

Les articles proposés doivent respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent être originaux et n'avoir jamais fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture. Ils sont soumis à une sélection initiale par l'éditeur, puis à un processus rigoureux d'évaluation par les pairs en double aveugle avant publication.

PROTOCOLE DE REDACTION DE JDS

Le Journal International des Sachants (JDS) n'accepte que des articles inédits et originaux dans diverses langues notamment en allemand, en anglais, en espagnol et en Français. Le manuscrit est remis à deux instructeurs, choisis en fonction de leurs compétences dans la discipline. Le secrétariat de la rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai raisonnable pour remettre la version définitive de son texte au secrétariat de la revue

Structure générale de l'article :

Le projet d'article doit être envoyé sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, taille 12 et interligne 1,5 pour le corps de texte (sauf les notes de bas de page qui ont la taille 10 et les citations en retrait de 2 cm à gauche et à droite qui sont présentées en taille 11 avec interligne 1 ou simple). Le texte doit être justifié et ne doit pas excéder 18 pages. Le manuscrit doit comporter une introduction, un développement articulé, une conclusion et une bibliographie.

Présentation de l'article :

- Le titre de l'article (15 mots maximum) doit être clair et concis. De taille 14 pts gras, il doit être centré.
- Juste après le titre, l'auteur doit mentionner son identité (Prénom et NOM en gras et en taille 12), ses adresses (institution, e-mail, pays et téléphones en italique et en taille 11)
- Le résumé (200 mots au maximum) présenté en taille 10 pts ne doit pas être une reproduction de la conclusion du manuscrit. Il est donné à la fois en français et en anglais (abstract). Les mots-clés (05 au maximum, taille 10pts) sont donnés en français et en anglais (key words)
- Le texte doit être subdivisé selon le système décimal et ne doit pas dépasser 3 niveaux exemples : (1. - 1.1. - 1.2. ; 2. - 2.1. - 2.2. - 2.3. - 3. - 3.1. - 3.2. etc.)
- Les références des citations sont intégrées au texte comme suit : (L'initial du prénom suivi d'un point, nom de l'auteur avec l'initiale en majuscule, année de publication suivie de deux points, page à laquelle l'information a été prise). Ex : (A. Kouadio, 2000 : 15).
- La pagination en chiffre arabe apparait en haut de page et centrée.
- Les citations courtes de 3 lignes au plus sont mises en guillemet français («...»), mais sans italique.

N.B. : Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À partir de ...

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

Références bibliographiques

Ne sont utilisées dans la bibliographie que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, zone titre, lieu de publication, zone éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté entre guillemets et celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une presse écrite est présenté en italique. Dans la zone éditeur, on indique la maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Les références des sources d'archives, des sources orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

- Pour les sources orales, réaliser un tableau dont les colonnes comportent un numéro d'ordre, nom et prénoms des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, son âge ou sa date de naissance et les principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Dans ce tableau, les noms des informateurs sont présentés en ordre alphabétique
- Pour les sources d'archives, il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes :

Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I), 1EE28, 1899.

- Pour les ouvrages, on note le NOM et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication, du nom de la société d'édition et du nombre de page.
Ex : LATTE Egue Jean-Michel, 2018, *L'histoire des Odzukru, peuple du sud de la Côte d'Ivoire, des origines au XIX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 252 p.
- Pour les périodiques, le NOM et le(s) prénom(s) de l'auteur sont suivis de l'année de la publication, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages.
Ex : BAMBA Mamadou, 2022, « Les Dafing dans l'évolution économique et socio-culturelle de Bouaké, 1878-1939 », *NZASSA*, N°8, p.361-372.

NB : Le non-respect de ces recommandations ci-dessus conduit au rejet systématique du manuscrit.

SOMMAIRE

SECTION 1 : LANGUES & LITTERATURE

Anglais

1. **Urban transformation and gentrification in America in Upton Sinclair's
the jungle and Zadie Smith's white teeth**
Didier KOMBIENI..... 1-17
2. **Power and Authority in Discourse: An analysis of pragmatic
strategies in Dan Fullani's one man, two votes**
Marius Eder BROU..... 18-33
3. **Investigating Contemporary History of US Interventions
in Venezuela and Current Developments**
SY Mamadou Malal..... 33-53
4. **In-between two worlds: struggling for a new cultural identity
in Buchi Emecheta's The new tribe**
Koffi Gérard KOUADIO..... 54-67
5. **Resilience and Survival in Ernest J. Gaines'
The Autobiography of Miss Jane Pittman (1971)**
Mariame WANE LY & Abdoulaye NDIAYE..... 68-79

Etudes hispaniques

6. **Poética de la metamorfosis: el neobarroco como nuevo realismo
en esa puta tan distinguida de Juan Marsé**
Oumar MANGANE..... 80-94
7. **La Iglesia y la emancipación ilustrada: una lectura crítica del proyecto
colonial latinoamericano desde El papel quemado de Jaime Díaz Rozzotto**
Bonzallé Hervé SAKOUM..... 95-108

Lettres Modernes

8. **Émile Zola et Calixthe Beyala, une écriture inclusive :
vers l'émergence féminine**
Elise ABENG ZE..... 109-128
9. **Didactique du français langue seconde : quel encadrement pédagogique
pour un développement professionnel efficient des enseignants ?**
Arnaud OUÉDRAOGO..... 129-145
10. **L'occupation abusive des terres dans Raga et le rêve mexicain de Jean-Marie
Gustave LE CLÉZIO, une violation du droit
à la propriété**
Yaya KONÉ..... 146-159
11. **Travailler le sacré. Polar africain et capitalisme de l'occulte
chez Konaté et Ndione**
Taoussi Taoukamla BICHARA..... 160-175

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

- 12. Imaginaire littéraire et développement durable : une analyse de
La danse du vilain de Fiston Mwanza Mujila**
Eulalie Patricia ESSOMBA..... 176-189
- 13. La transparence esthétique dans les romans d'Octave Mirbeau :
entre expressionnisme et subversion romanesque**
DZENE EDZEGUE Joseph Bénard..... 190-201
- 14. Culture matérielle et culture immatérielle dans l'organisation
des funérailles moose du village de Yaké**
SARE Honorine & SAOUADOGO Sidibéouéndin..... 202-214

SECTION 2 : COMMUNICATION, ARTS, CULTURE ET PATRIMOINE

Sciences du langage et de la communication

- 15. Communication des organisations féministes sénégalaises et
industries culturelles : la provocation comme stratégie de visibilité**
Alioune Badara GUEYE & Ngagne FALL..... 215-227
- 16. Supports de sensibilisation des maladies cardiovasculaires
en Côte d'Ivoire : un regard sociolinguistique**
Ahi Yao Guillaume, Kouadio Amah Victoire & Konan Kouacou Fabrice..... 228-242
- 17. Médias numériques et propagande contre le 4ème mandat
lors de l'élection présidentielle ivoirienne de 2025**
Koffi Nestor N'DRI..... 243-259
- 18. Communication et musique urbaine ivoirienne : influence,
recomposition des valeurs et dynamiques d'appropriation des jeunes**
Boni Hyacinthe KPANGBA..... 260-276

Patrimoine, art, culture et cinéma

- 19. La "Maison des artistes" de Grand-Bassam : sociographie d'un lieu de
création et de diffusion de la peinture contemporaine en Côte d'Ivoire**
Krou Eugène ASSOUMOU..... 277-291
- 20. Le langage indicible dans l'art des cordes tissées de Christian Lattier**
Yoro Emmanuel GUEYE..... 292-307
- 21. Modélisation du féminisme dans le cinéma documentaire :
la femme porte l'Afrique d'Idriss Diabaté**
Nangnintaha Estelle KONÉ & André Banhouman KAMATE..... 308-321

Informatique

- 22. Transition numérique et gestion des productions scientifiques :
état des lieux, contraintes et recommandations**
Aminata Nadège SAKO Epse BAYOKO & Abou Bakary BAYOKO..... 322-333

SECTION 3 : SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES**Civilisations**

- 23. La piraterie dans les provinces anatoliennes à l'époque hellénistique**
Ibrahima DIAMANKA..... 334-347

Archéologie

- 24. Savoir-faire ceramique du nord et du sud de la Côte d'Ivoire :
cas des zones de Tengrela et d'Anyama**
Tiantio SANOGO épse BAMBAMBA & Affoua Eugénie KOUAME..... 348-360

Histoire

- 25. Le Zhégié de Dassa : fonctionnement d'une juridiction traditionnelle
et enjeux de sa valorisation patrimoniale (Burkina Faso, Nando)**
Boukary DABAL & Désiré BATIENO..... 361-372
- 26. La politique étatique de la protection de l'environnement minier
en Côte d'Ivoire (2000-2024)**
SIDIBE Nohan & NDIA YE El Hadji Amadou Ba..... 373-389
- 27. Gouvernance coloniale et marginalisation socio-spatiale
dans la ville de Daloa : 1920 -1956**
Blé Angélin LAGO 390-401
- 28. La diplomatie publique sud-coréenne en Côte d'Ivoire (2011-2021)**
Yao Serge-Rodrigue AHI..... 402-418
- 29. Administration coloniale et transformations économiques
en Côte d'Ivoire de 1908 à 1960**
N'Goran Alphonse BROU..... 419-433
- 30. L'identité natchaba du XVI^e au début XX^e siècle**
Sougla YATOUTI & Ilaboti DIPO 434-450
- 31. Migration et installation des Noumou (Danlèssôgô)
chez les Koulango de Nassian (XVIII^e - XX^e siècle)**
Koffi Alain KOUASSI..... 451-463
- 32. Acteurs et organisation de la commercialisation du cacao
dans la région de l'Indénié (1920-1970)**
Alfred Brondon Esso AKESSÉ & Antoine Koffi GOLÉ 464-485
- 33. Les mutuelles dans le développement local : l'exemple de la mutuelle
de développement de la sous-préfecture de Napié (nord Côte-d'Ivoire)
de 1965 à 2014**
Valy YEO..... 486-503
- 34. Système de santé colonial et construction du chemin de fer
en Côte d'Ivoire (1904-1931)**
Chidjé Mireille Léontine AKRE, Blé Angélin LAGO &
Ange Barnabé ADOFFI..... 504-518

- 35. La commémoration tournante du 11 décembre au Burkina Faso 2008 -2020 : dynamique d'urbanisation et enjeux sanitaires dans les villes de Manga et de Tenkodogo**
Moussa ZABSONRE & Inoussa YELBI..... 419-534
- 36. La pénétration coloniale française dans le pays bhété de Soubré, 1897-1910**
Huberson Bahi POAMÉ & Mamadou BAMBA..... 435-546

Géographie

- 37. Infrastructure hydraulique, fragmentation des parcours pastoraux et vulnérabilités du pastoralisme à Diama dans le Delta du fleuve Sénégal**
Ramata Ndianor, Aliou Ndao, Tamsir Mbaye & Cheikh Samba Wade 547-564
- 38. Electrification et développement socio-économique dans le village de Dialakorobougou, commune de Mountougoula au Mali**
Idrissa Amadou TRAORE & Idrissa Issa CISSE..... 565-578
- 39. Perception des populations sur les impacts socio-économiques et écologiques des ouvrages antiérosifs dans la zone girafe de Kouré au Niger**
ISSAKA ATTININE Abdoul Nasser & ILBOUDO Dieudonné..... 579-595
- 40. Les intermédiaires fonciers dans la ville de Kolda (Sénégal) : entre opportunités et contraintes**
Yaya DIALLO & Oumar SY..... 596-609
- 41. De l'agrovillage à la ville secondaire en recomposition : dynamiques économiques, pressions foncières et transition urbaine à Bonoua (Sud-Est de la Côte d'Ivoire)**
Jean Baptiste ESSAN & ALOKO N'Guessan Jérôme..... 610-629
- 42. Santé reproductive en milieu rural et dispositifs du SWEDD : lecture territoriale à San-Pedro**
Oulai Munné-Prisca YOH Épouse TIA & Koua Ange Donatien BROU..... 630-645
- 43. Les territorialités dans l'espace périurbain dakarois : cas de Diass et Sindia**
Seybatou THIOM..... 646-662
- 44. Facteurs associés à l'augmentation du recours aux consultations prénatales au Burkina Faso**
Fahimatou Rayagne-Wendé OUEDRAOGO & Moussa BOUGMA 663-677
- 45. Valorisation des résidus de cacao et empowerment des femmes rurales : enseignements de la sous-préfecture de Soubré (Sud-ouest de la Côte d'Ivoire)**
Kopeh Jean-Louis ASSI..... 678-694
- 46. Influence socio-environnementale et sanitaire du niveau de dégradation des entre deux maisons dans la ville de Gagnoa : cas d'Afridougou, Dar-es-Salam et Odiennékourani**
Abdoul Karim TOURÉ..... 695-710

- 47. Échec scolaire des élèves en classe d'examen dans les établissements d'enseignement secondaire public de la ville de Bouaké : Évolution, facteurs explicatifs et stratégies de réduction**
Faustin GUEI, SEKA Ayenon Ferdinand,
Yah Edwige Bénédicte N'GUETTA épouse GBOKO & Émile Brou KOFFI..... 711-727

Philosophie

- 48. Théorie critique et progrès : Max Horkheimer et la signification de l'individu**
Bi Drigoné Gilles Martial TOUBOUI..... 728-739
- 49. Le Wittgenstein de Hintikka : une réinvention formelle ou une incompréhension des jeux de langage de Ludwig Wittgenstein ?**
Yao Jacques KOUAMÉ..... 740-762
- 50. La vérité chez Claude Bernard : du dualisme qualitatif à l'unité quantitative**
Kouacou Firmin Luc KOFFI..... 763-774
- 51. Meilleur des mondes possibles leibnizien et fléaux d'un monde émergent : cas de l'homosexualité**
Konan Adolphe Dumas N'GATTA..... 775-795
- 52. De l'extrémisme violent aux insécurités en Afrique : une réflexion à partir de Kant**
AVOCES David Pierre..... 796-812
- 53. La pensée face au déterminisme algorithmique : les fondements bernardiens d'une complémentarité par-delà les antagonismes**
Tiasvi Yao Raoul AGBAVON..... 813-825
- 54. Intelligence Artificielle (IA) et crise ontologique de l'humanité : objectivation de la pensée comme oubli de l'Être**
Yao Wilfried N'GUESSAN..... 826-844
- 55. Neurosciences et environnement : comment vaincre l'éco-anxiété ?**
COULIBALY Sionfongon Kassoum & GONDO Golou Roseline..... 845-857
- 56. Éthique transcendantale et création technique : l'impératif catégorique comme horizon**
Akpolé Koffi Daniel YAO..... 858-870
- 57. La morale sartrienne, un gage des droits des immigrants**
Kouassi Jean-Jacob KOFFI 871-884
- 58. Mariage pour tous : Entre dynamisme mondial et justice sociale**
Abraham Saint-Omer Koffi KOUAKOU..... 885-896

Anthropologie et sociologie

- 59. Contribution de la MUCREFCI Daloa dans la reconstruction socio-économique des fonctionnaires et agents de l'État de la région du Haut-Sassandra (Côte d'Ivoire)**
DJETTE Grah Cyrille, KONAN Koffi,
KOFFI Alexis & SANOGO Mamadou..... 897-915
- 60. Genre et développement par l'agriculture en Côte d'Ivoire : cas des femmes du village de Dihi dans le Département de Korhogo**
Navouon FANNY, Olivier GNAN & Nambalassigué Kolo KONE..... 916-932
- 61. Itinéraires thérapeutiques des usagers de drogues dans le contexte urbain abidjanais**
Félicien Yomi TIA 933-951
- 62. Grossesses non désirées et recours à l'avortement clandestin chez les jeunes femmes au Gabon**
Steeve-Thierry BALONDJI & Aimée Patricia NDEMBI NDEMBI..... 952-974
- 63. Foncier et gouvernance migratoire en milieu rural. Les relations intercommunautaires à l'épreuve de la marchandisation de la terre**
Mahamadou ZONGO..... 975-992
- 64. Confrérie des chasseurs en Haute Guinée : mutation entre chasse, environnement et politique**
Sidiki KOUROUMA, Lamine MANSARE & Soumahila BAYO 993-1011
- 65. Féminisation du maraîchage et vulnérabilités socio-institutionnelles dans la gestion de l'eau à Solomougou**
Namè Hassan YÉO & Guy Éric Anicet Quassy KOUAKOU..... 1012-1026
- 66. Le choléra dans le discours de Guy de Maupassant : entre imaginaire populaire et rationalité scientifique**
Martial BAMA..... 1027-1034
- 67. L'extorsion du surtravail de la femme en milieu rural de la Haute Guinée : la mobilité comme mode de recherche d'autonomie ?**
Mamoudou CONDE..... 1035-1058
- 68. Conflits autour de la culture attelée à Atchangbadè au Togo : enjeux, acteurs et mécanismes de résolution**
Konga PALASSI..... 1059-1076

Criminologie

- 69. L'abandon familial et pratiques sexuelles chez des detenu/e(s) au pôle pénitentiaire d'Abidjan**
Rebecca Paule Jacqueline DO & Diescieu Aubin Sylvère KAZON..... 1077-1090
- 70. Enjeu de pouvoir et gestion de risques miniers dans le Haut Katanga : cas du site de Ruashi-mining à Lubumbashi**
MULUNDA TSHIEYA Lucien..... 1091-1108

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

Psychologie

**71. Comportements à risques d'accidents de la circulation
des conducteurs de motos taxis à Bingerville**

YAO Koffi Constant, AKA Blainson Alain &
KOUADIO Lou Younan Yolande 1108-1122

SECTION 4 : SCIENCES ET TECHNOLOGIES

**72. Obstacles à l'accès à l'éducation pour les enfants handicapés
dans un contexte de forte croissance démographique
dans la ville de Parakou (Bénin)**

Boni Romulus BIAOU & Hervé A. KOMBIENI..... 1123-1139

Didactique du français langue seconde : quel encadrement pédagogique pour un développement professionnel efficient des enseignants ?

Arnaud OUÉDRAOGO
*École Normale Supérieure,
Ouagadougou - Burkina Faso,
Email: ouederarnaud@yahoo.fr*

Date de soumission : 10-04-2026

Date de publication : 31-05-2026

Résumé

La présente étude fait une analyse de la contribution de l'encadrement pédagogique au perfectionnement professionnel des enseignants. En effet, le métier d'enseignant exige le développement de certaines compétences qui se forment tout au long de la carrière grâce aux formations, à la pratique mais aussi à l'encadrement pédagogique. Ainsi, la recherche décrit- elle comment l'encadrement pédagogique est mis en œuvre, analyse les pratiques d'encadrement et fait des propositions pour améliorer l'encadrement pour un meilleur développement professionnel des enseignants. A travers une approche mixte, combinant une collecte et une analyse de données qualitatives et quantitatives, les données ont été recueillies entre janvier et mars 2026 dans deux (2) régions du Burkina Faso auprès de 40 enseignants, 10 responsables d'établissements, 10 encadreurs pédagogiques de français et aussi à travers l'observation de 3 visites de classes et l'analyse de 20 rapports de visites de classes. Les résultats de la recherche montrent que les encadreurs pédagogiques ont des pratiques d'encadrement différentes. En outre, les attentes et les besoins des enseignants ne sont pas toujours pris en compte, les inspecteurs ne se penchant que sur les aspects pédagogiques, occultant les autres aspects du développement de l'enseignant. La recherche propose une démarche d'encadrement pour que l'encadrement pédagogique soit davantage profitable aux enseignants.

Mots-clés : encadrement pédagogique- enseignants- développement professionnel

Didactics of french as second language: which pedagogical supervision for an efficient teacher development?

Abstract

This study analyzes the contribution of pedagogical supervision to the teachers' professional development. Indeed, the teaching profession requires the development of certain skills that are built throughout a teacher's career through training, practice, and pedagogical supervision. Thus, the research describes how pedagogical supervision is implemented, examines supervisory practices, and proposes ways to improve supervision in order to enhance teachers' professional development. Using a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative data collection and analysis, data were collected between January and March 2026 in two (2) regions of Burkina Faso from 40 teachers, 10 school administrators, and 10 French pedagogical supervisors. The study also included the observation of three classroom visits and the analysis of 20 classroom observation reports. The researches reveal that pedagogical supervisors adopt different supervisory practices. Furthermore, teachers' expectations and needs are not always taken into account, as inspectors tend to focus solely on pedagogical aspects, overlooking other dimensions of teacher development. The study proposes a supervisory framework aimed at making pedagogical supervision more beneficial for teachers.

Key words: pedagogical supervision – teachers – professional development

Introduction

La recherche d'une éducation de qualité doit toujours guider le politique car l'éducation impulse le changement, le développement de la société. Les enseignants étant les premiers acteurs de l'action éducative, la nécessité de leur formation devient impérieuse si tant est que le système veut disposer d'un enseignement de qualité. La bonne formation passe par plusieurs moyens dont la formation continue, la formation initiale et l'auto formation. La formation continue est un droit et une obligation pour l'enseignant au Burkina Faso. L'État offre plusieurs cadres de formation continue à l'enseignant : l'encadrement pédagogique qui se traduit par des visites de classe, les journées pédagogiques, les séminaires de formation. L'objectif de la formation continue est de permettre à l'enseignant de s'améliorer et de s'épanouir, de se perfectionner et d'évoluer dans sa carrière d'enseignant, en un mot d'atteindre son développement personnel en répondant aux critères que l'on attend de l'enseignant à travers le référentiel de compétences. L'encadrement pédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire est assuré par les inspecteurs de l'enseignement secondaire. Il a pour but d'apporter aux enseignants un soutien et un accompagnement dans le cadre de l'exercice de la fonction enseignante. C'est donc pour permettre au pays de disposer d'un système éducatif performant avec de bons enseignants, des enseignants qualifiés. Si la performance du système éducatif est évaluée périodiquement, la question posée est de savoir si l'encadrement pédagogique que les enseignants reçoivent leur permet de se développer sur le plan professionnel c'est-à-dire de développer les compétences attendues d'eux sur le double plan d'une meilleure maîtrise de la gestion classe et de leur épanouissement personnel. Telle est la réflexion que nous menons dans cette recherche.

Les théories et les conceptions sur le développement des compétences foisonnent, allant des propositions d'étapes pour le développement personnel aux activités à mener. Le présent travail se fonde sur une théorie et une conception du développement professionnel. Il vise pour objectif l'amélioration des pratiques d'encadrement pédagogique dont le but est de permettre à l'enseignant, non pas d'améliorer ses pratiques classes seulement mais de se développer totalement sur le plan professionnel. La finalité de l'étude est de ce fait la participation à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Le travail s'articule autour de cinq points : la problématique de la recherche, la méthodologie, la présentation des résultats, l'analyse et la discussion desdits résultats et enfin une proposition d'amélioration des pratiques.

1. Problématique

Trois sous points composent la problématique : les constats, les objectifs scientifiques de la recherche et la revue de la littérature.

1.1. Constats

L'encadrement pédagogique des professeurs est assuré par les inspecteurs de l'enseignement secondaire en service les Directions régionales de l'Enseignement Secondaire, et de la Formation Professionnelle et Technique (DRESFPT), les Directions Provinciales de l'Enseignement Secondaire, et de la Formation Professionnelle et Technique (DPESFPT), les circonscriptions de l'enseignement secondaire, et de la formation professionnelle et technique (CESFPT) pour les communes de Ouaga et Bobo. L'encadrement se mène à travers diverses activités dont les visites de classe. La Stratégie intégrée de Renforcement de l'Encadrement Pédagogique au Burkina Faso (SIREP) relève un suivi conseil insuffisant et inefficace avec des difficultés aussi bien chez les encadreurs pédagogiques que chez les enseignants. Ainsi, chez les premiers, malgré les différentes formations suivies, le constat est que certains encadreurs pédagogiques ne maîtrisent pas les mécanismes de pratiques d'encadrement, de suivi et d'accompagnement pédagogiques des enseignants. La conséquence est le manque d'assurance qui conduit certains encadreurs pédagogiques à des pratiques souvent peu « orthodoxes » sur le terrain. Le système de suivi n'étant pas rigoureusement appliqué, des encadreurs passent des années scolaires à effectuer des visites infructueuses auprès des enseignants parce que ces derniers ne voient pas la plus-value des visites de classe dans leur développement professionnel.

Les enseignants souffrent aussi de l'insuffisance de formation. En effet, la SIREP (2018 :27) fait remarquer qu'en examinant certains projets et outils pédagogiques on constate que les activités programmées ne sont ni en cohérence ni en congruence avec les difficultés des élèves auxquelles elles sont censées remédier. Chaque visite de classe sonne comme du déjà vu, laissant l'enseignant sur sa faim avec le sentiment de n'avoir pas du tout progressé après le passage de l'inspecteur. En un mot, ni l'encadrement pédagogique, ni l'enseignement ne répond véritablement aux attentes des cibles. (E. Yogo, 2025 :352) renchérit : « Il existe un manque d'évaluations rigoureuses liant développement professionnel, pratiques enseignantes et apprentissages des élèves dans le primaire. »

La stratégie nationale sur la question enseignante au Burkina Faso (SNAQUE. 2021-2025 :17) identifie trois défis auxquels est confrontée la formation continue des enseignants au Burkina Faso : l'insuffisance du financement de la formation continue des enseignants, le manque ou

l'insuffisance d'un encadrement de proximité suffisant en témoigne la rareté des visites de classe et l'inadaptation de la formation continue elle-même inadaptée

1.2. Objectifs scientifiques

La recherche, pour se mener, part d'une question principale : Comment mener un encadrement pédagogique pour contribuer véritablement au développement professionnel des professeurs de français ? Trois questions secondaires sous-tendent la principale : comment se réalise l'encadrement pédagogique sur le terrain ? Quels liens établir entre l'encadrement pédagogique actuel et les besoins des enseignants ? Comment pratiquer un encadrement susceptible de contribuer au développement professionnel des enseignants ?

Ainsi, la recherche se donne pour objectif principal d'analyser la contribution de l'encadrement pédagogique au développement professionnel des professeurs de français. Les objectifs secondaires étant respectivement la description des pratiques d'encadrement en français, l'analyse des liens entre les pratiques d'encadrement et les besoins des enseignants (contenus dans le référentiel de compétences) et la proposition d'amélioration.

1.3. Revue de la littérature

La revue critique de la littérature comporte deux (2) sous points : les pratiques d'encadrement pédagogique et le développement professionnel des enseignants.

1.3.1. Les pratiques d'encadrement pédagogique

Au Burkina Faso, trois textes encadrent les pratiques d'encadrement pédagogique au secondaire :

- L'arrêté 2011-261 MESS/SG/DGIFPE du 7 septembre 2011 portant réglementation du suivi pédagogique des personnels de l'enseignement secondaire
- La SIREP : stratégie intégrée pour le renforcement de l'encadrement pédagogique au Burkina Faso, Mars 2028
- Le cadre d'orientation de l'encadrement pédagogique

L'encadrement pédagogique est défini comme une activité pédagogique qui permet d'identifier les difficultés rencontrées par les professionnels dans l'exécution des activités d'enseignement-apprentissage (SIREP, 2018 : 6). L'objectif visé est d'apporter aux enseignants le soutien informationnel, psychosocial et surtout l'appui technique et pédagogique nécessaire (SIREP, 2018 : 6). Cette définition met en avant l'aspect pédagogique c'est-à-dire les difficultés que l'enseignant viendrait à avoir lors du processus de l'enseignement-apprentissage, donc sa relation dans ses rapports avec les élèves et ou avec les savoirs.

Les pratiques d'encadrement se font à travers les visites de classes qui sont règlementées par l'arrêté 2011-261. Il est précisé à l'article 2 que celles-ci contribuent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Trois types d'inspections sont déclinés : les inspections conseils, de contrôle et de certification.

(J. M. V. Ky, 2012 : 4) précise : « pour l'organisation pratique des visites de classes, on note qu'en début de chaque année scolaire, chaque inspection disciplinaire propose un calendrier de visites de classe prenant en compte les professeurs de sa discipline ». Toutefois dans la pratique, des difficultés particulières sont souvent observées notamment des raisons liées à l'insuffisance des ressources financières et logistiques ainsi que le nombre insuffisant d'encadreurs pédagogiques. La conséquence est que, par discipline, tous les enseignants ne peuvent pas être pris en compte et il faudrait alors opérer des choix. Durant sa visite, l'inspecteur ou le conseiller assiste à la prestation de l'enseignant à travers une séance à l'issue de laquelle un entretien est mené afin de lui prodiguer des conseils nécessaires en vue d'améliorer ses pratiques de classe. Par la suite, un rapport de visite de classe contenant les appréciations issues de l'entretien est rédigé par l'encadreur et adressé à l'enseignant qui devrait s'en servir pour améliorer ses prestations futures.

L'encadrement pédagogique consiste au suivi- accompagnement, au renforcement des capacités à travers un appui conseil de qualité, à la gestion administrative efficace des structures éducatives et au contrôle et l'évaluation des activités pédagogiques (SIREP, 2018 :19).

La finalité de l'encadrement pédagogique est d'aider et accompagner l'encadré c'est-à-dire l'enseignant à accroître sa performance et son engagement en vue d'offrir de meilleures prestations. Les visites de classe constituent un tremplin et une opportunité pour l'enseignant de se former, donc pour améliorer ses pratiques de classes mais au-delà les compétences qui sont attendues de l'enseignant (M. Postic, 2000 : 24)

Cette préoccupation est partagée par B. Jolibert et J. Lombard (2008), qui trouvent primordiale l'inspection individuelle de l'enseignant dans sa classe en ce sens qu'elle permet de s'assurer des compétences scientifiques et didactiques de celui-ci et peut rassurer l'enseignant lui-même de ses propres compétences. L'enseignant étant seul dans sa classe, il ne reçoit « aucun retour d'égal à égal ». Ils renchérissent que seul le regard d'un pair ou de quelqu'un qui possède à la fois des compétences et une expérience dans le même domaine que lui peut l'aider à surmonter les difficultés qu'il rencontre et à trouver des solutions susceptibles de les résoudre.

Selon P. Perrenoud (1994), la formation initiale ou continue a une influence sur les pratiques enseignantes. La formation des maîtres n'est certes pas suffisante pour changer leurs pratiques, mais elle est un élément indispensable. Si l'on arrive à transformer les pratiques pédagogiques, on finira par changer l'école, et sans doute l'homme ou la société.

Évoquant la relation entre la visite de classe et la formation continue, A.Tapsoba, (2020), estime qu'il y a un lien étroit entre ces deux notions. Pour lui, étant une activité de l'encadrement pédagogique, la visite de classe vise à apporter un soutien, un appui-conseil et un accompagnement à l'enseignant en vue d'améliorer ses prestations. Elle est un cadre idéal pour l'observation et l'analyse des prestations de l'enseignant et un moment propice pour lui prodiguer des conseils et lui faire des recommandations de façon spécifique. Il est donc difficile de parler de renforcement des compétences des enseignants en occultant les visites de classe.

En définitive, l'encadrement pédagogique est une occasion d'examen aussi bien des préoccupations personnelles d'ordre pédagogique de l'enseignant mais aussi des aspects en lien avec les autres domaines de compétences de sa profession c'est-à-dire son développement professionnel.

1.3.2. Développement professionnel et compétences des enseignants

(C. Day, 1999 : 4) définit le développement professionnel comme « un processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel ». Pour lui alors le développement professionnel est une quête, un cheminement dans le but d'aboutir à un résultat final, achevé. C'est la raison pour laquelle il prend l'appellation « développement de carrière, évolution professionnelle » chez (M. Huberman et al. 1989). Aussi (A.Glatthorn, 1995) voit-il dans le développement professionnel une évolution impliquant des modifications importantes de la part de l'enseignant. (C. Deaudelin et al., 2005) conçoivent le développement professionnel comme un processus d'apprentissage permanent, progressif et continu qui intègre à la fois les formations initiale et continue. La formation initiale se présente alors comme une introduction à la profession et non comme son couronnement. Elle est l'étape au cours de laquelle le futur professionnel fait le fondement de sa profession qui sera au fur et à mesure de la pratique bonifiée.

Mais quel est le but final visé par cette quête, cette évolution ? L'objectif final visé est d'atteindre les compétences attendues de l'enseignant dans l'exécution de sa profession et de

son métier d'enseignant. C'est donc dire que le développement professionnel est un processus qui vise à outiller l'enseignant dans le développement des compétences relevant du domaine spécifique de l'enseignement.

La compétence est « la capacité de mobiliser et d'utiliser des valeurs, des attitudes, des aptitudes, des connaissances et/ou une compréhension pertinentes afin de réagir de manière efficace et appropriée aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présente un contexte donné » (Conseil de l'Europe, 2016 : p. 23). Les compétences de l'enseignant sont consignées dans un référentiel de compétences. Diverses typologies de compétences sont proposées par les auteurs mais nous retenons celle de (M.Tardif, 2018) qui comporte huit (8) points :

- Maitrise des contenus scolaires
- Connaissance approfondie des curricula
- Maitrise de la pédagogie générale
- Maitrise des démarches pédagogiques de la discipline enseignée
- Connaissance des élèves
- Connaissance des fondements de l'éducation
- Connaissance des contextes institutionnels et des cultures de la communauté
- Connaissance des innovations pédagogiques.

Ces compétences peuvent être réparties en trois (3) groupes : les compétences sur la pratique (curriculum, pédagogie et didactique), les compétences sur le monde éducatif et son évolution (élèves, fondements de l'éducation et innovations) et les compétences en lien avec l'environnement dans lequel l'enseignant évolue (contextes institutionnels et cultures de la communauté).

Les compétences sont des habiletés mesurables sur la base de l'observation de la performance. C'est ainsi que les performances de l'enseignant en lien avec la pratique peuvent être observées en situation d'enseignement-apprentissage, au cours des visites de classes pour permettre de déterminer le niveau de compétence de l'enseignant. Mais se posent des questions : où peut-on observer la performance de l'enseignant sur la connaissance du monde éducatif et de la communauté ? Comment les observer ? A quel moment les observer ?

2. Méthodologie

Elle fait voir la théorie sur la base de laquelle la réflexion est menée ainsi que le cadre méthodologique.

2.1. Théorie de référence : les théories de la motivation

De nos jours, la théorie de la motivation est développée avec un grand intérêt dans le cadre de nombreux domaines surtout dans ceux de l'apprentissage et de la formation. (É. Bourgeois, 1996) la définit comme le processus qui dynamise l'individu vers la satisfaction de certains besoins. Dans un contexte d'apprentissage professionnel, pour (A. Rasmy, 2015 : 58), la motivation regroupe les forces personnelles et celles du contexte d'apprentissage qui incitent les professionnels à s'appliquer et à persévérer dans les activités de formation.

Les théories sur la motivation sont nombreuses et variées mais elles ne traitent pas toutes des mêmes aspects. (É. Bourgeois, 1996), a élaboré un modèle concernant la motivation et la participation des adultes en situation de formation. Trois groupes de variables sont pris en compte par ce modèle : celles qui concernent l'apprenant lui-même et se traduisent par son niveau d'estime de soi et son attitude par rapport à l'éducation, ainsi que l'attitude des pairs par rapport à l'éducation. La deuxième catégorie de variables est celles qui concernent les caractéristiques de l'apprenant en lien avec l'offre de formation. Elles font référence à la façon dont l'apprenant perçoit l'adéquation entre l'offre de formation envisagée et, d'autre part, ses objectifs ou besoins. Enfin, celles qui concernent avant tout, les caractéristiques de l'offre de formation elle-même.

La théorie de la motivation autodéterminée de É. Deci et R. Ryan, (2012), explique les processus de motivation qui incitent une personne à réaliser ou non une activité. Des déterminants comme les sentiments d'autonomie, de compétence, d'appartenance sociale et la pertinence des activités de formation et leurs conséquences dans plusieurs domaines de vie sont explorés. Pour cette théorie, une motivation est dite autodéterminée lorsqu'elle traduit la capacité de l'apprenant à sentir qu'il est le responsable de ses choix plutôt qu'ils soient déterminés par des contraintes internes ou externes. Ils distinguent deux types de motivation : la motivation intrinsèque et celle extrinsèque. La motivation est dite intrinsèque quand l'individu réalise une activité parce qu'il la trouve intéressante et qu'elle lui apporte satisfaction ou plaisir. L'individu qui agit sous l'impulsion de la motivation intrinsèque le fait parce que l'activité elle-même est pour lui source de gratification. La personne est intéressée à ce qu'elle fait et par conséquent il travaille à relever des défis toujours plus grands. La motivation extrinsèque, par opposition, implique que l'individu entreprend une activité en fonction d'une

conséquence qui lui est extérieure. C'est par exemple le cas où une personne agit avant tout pour obtenir une récompense ou pour éviter une punition.

La motivation a un rapport déterminant à la formation continue dans la mesure où elle influence les dispositions des adultes à l'engagement éducatif, détermine le degré d'implication de l'apprenant qu'est l'enseignant en situation de formation et contribue à expliquer les performances d'apprentissage.

2.2. Cadre méthodologique

La population d'étude est composée de 40 enseignants, 10 encadreurs pédagogiques de français, 10 responsables d'établissements, 3 visites de classes et 20 rapports de visites de classes. Les données ont été collectées à l'aide des outils suivants : un questionnaire adressé aux enseignants, un guide d'entretien avec les encadreurs pédagogiques et les responsables d'établissements, une grille d'observation des visites de classes et une grille d'analyse des rapports de visites de classes.

3. Présentation des résultats

Les résultats sont présentés selon 6 points d'informations recueillies auprès des enquêtés.

3.1. Ancienneté et filière académique des enseignants

Parmi les 40 enseignants de l'enquête, 19 enseignants soit 47,5% ont une ancienneté comprise entre 1 et 5 ans ; 12 enseignants ont une ancienneté comprise entre 6 et 10 ans, ce qui représente 30 % ; 07 enseignants, soit 17,5 % ont une ancienneté comprise entre 11 et 15 ans et 2 enseignants ont plus de 15 ans d'ancienneté, ce qui représente 5 % du total. Les enseignants proviennent de 4 filières différentes : Lettres modernes 23 (57,5 %), Histoire et archéologie 9 (22,5 %), géographie 6 (15 %) et linguistique 2 (5 %).

3.2. La formation professionnelle des enseignants et les disciplines enseignées

Sur le plan de la formation professionnelle, 23 enseignants sont sans formation initiale, ce qui représente 57,5% ; 17 d'entre eux sont passés par l'Ecole Normale Supérieure (ENS), ce qui représente 42,5% du nombre des enseignants. Aucun enseignant n'est passé par l'Institut National des Sciences de l'éducation. Malgré sa jeunesse, la majorité des enseignants n'est pas passée par une école de formation professionnelle, elle est donc sans formation initiale.

Pour ce qui est des disciplines enseignées, 9 enquêtés enseignent Français, ce qui représente 22,5 % de l'effectif ; 17 enseignent Français-Anglais, ce qui représente 42,5 % ; 14 enseignent Français-Histoire et Géographie, ceux-ci forment un pourcentage de 35 % de la population

cible. Ces chiffres indiquent que plus des deux tiers de la population cible enseignent deux disciplines.

3.3. Les activités de l'encadrement pédagogique

3.3.1. La fréquence des visites de classes

27 des 40 enseignants soit 67,5 % déclarent avoir déjà reçu au cours de leur carrière des visites de classes. Les 13 autres n'ont jamais bénéficié de visite de classe. Tous les encadreurs pédagogiques affirment avoir effectué des visites de classes et le nombre varie annuellement entre 5 et 8 par encadreur. Les responsables d'établissement disent recevoir au cours de l'année des encadreurs pédagogiques pour des visites de classes.

3.3.2. Les points abordés lors des visites de classes

Comme le montre le tableau 2, chez tous les enseignants le point sur la maîtrise des démarches méthodologique a été évoqué lors des visites de classes. 85 % d'entre eux déclarent que les visites de classes ont abordé leur maîtrise de contenus disciplinaires et 66,66 % ont été contrôlés sur leurs connaissances des élèves. Quatre points n'ont pas été abordés lors des visites de classes : la connaissance approfondie des curricula, la connaissance des fondements de l'éducation, la connaissance des contextes institutionnels et des cultures de la communauté et la connaissance des innovations pédagogiques.

Tableau 1 : Les points abordés lors des visites de classe

POINTS ABORDES LORS DES VISTES DE CLASSES	SCORE /27	%
Maitrise des contenus scolaires	23	85,18
Connaissance approfondie des curricula	0	0
Maitrise de la pédagogie générale	21	77,77
Maitrise des démarches pédagogiques de la discipline enseignée	27	100
Connaissance des élèves	18	66,66
Connaissance des fondements de l'éducation	0	0
Connaissance des contextes institutionnels et des cultures de la communauté	0	0
Connaissance des innovations pédagogiques.	0	0

Source : Enquête de terrain Janvier Mars 2026

L'analyse des rapports de visites de classes donnent à voir que lors des visites seules les pratiques pédagogiques intéressent les encadreurs pédagogiques. Sur les 20 rapports analysés, les pratiques pédagogiques prennent 100%, le monde éducatif et son évolution 00%, l'environnement dans lequel l'enseignant évolue 00% et les préoccupations personnelles de l'enseignants 00%.

3.4. Les besoins et préoccupations des enseignants autres que pédagogiques ou didactiques

Tous les 27 enseignants qui ont bénéficié des visites de classes relèvent que les visites qu'ils ont reçues n'ont pas pris en compte tous leurs besoins et préoccupations. 6 enseignants ont relevé qu'au cours de l'entretien ils ont demandé des informations particulières qui n'ont pas reçu de réponse satisfaisante ou qui ont été occultées. Les 21 autres enseignants disent n'avoir pas abordé lors de l'entretien des préoccupations personnelles pourtant ils en ont. Les préoccupations et les besoins des enseignants qu'ils auraient voulu que les visites de classes abordent sont les suivants : l'évolution dans leur carrière professionnelle, l'exploitation du numérique et des TICE dans leurs pratiques, la collaboration avec les autres collègues et l'administration, l'interdisciplinarité, l'exploitation des nouveaux curricula et la nouvelle approche pédagogique qu'est l'APC, les démarches pédagogiques de certaines activités comme l'oral, l'enseignement de la bande dessinée, les activités extrascolaires et parascolaires, les nouvelles instructions sur les épreuves de français au BEPC et au baccalauréat.

Pour les encadreurs pédagogiques le but de la visite de classe n'est pas de faire le tour de toutes les préoccupations des enseignants mais juste pour voir certains aspects de la leçon du jour que l'enseignant a présentée. Il n'y a cependant pas d'autres cadres offerts à l'enseignant pour lui permettre d'exprimer ses besoins et de recevoir un accompagnement approprié ni de la part de l'administration ni de la part des encadreurs pédagogiques. Au cours de l'entretien l'encadreur donne une occasion à l'enseignant d'exposer ses difficultés mais très peu sont les enseignants qui posent d'autres préoccupations en dehors de la leçon du jour. Ils précisent que l'entretien de la visite de classe ne dure qu'une heure de temps selon les textes mais seuls quelques encadreurs pédagogiques respectent ce temps, la plupart termine avant.

Les responsables d'établissements disent ne pas recevoir de feed back pour les visites de classes des enseignants. Quand les enseignants les approchent assez souvent, c'est pour évoquer des questions liées à l'emploi de temps, à la discipline ou à des besoins de documents administratifs ou pédagogiques.

3.5. La représentation de l'encadrement pédagogique

Pour 16 enseignants qui ont reçu des visites de classes, l'encadrement a été bénéfique car les visites leur ont permis de revoir et d'améliorer leurs pratiques classes. Pour les 24 autres, les visites de classes sont juste une routine qui ne leur apporte pas grand-chose dans leurs pratiques de classes quotidiennes. Pour eux les visites ne prennent pas en compte leurs attentes et certaines informations qu'ils reçoivent des encadreurs pédagogiques sont en contradiction avec

les instructions officielles contenues dans les documents. En outre, compte tenu du fait qu'ils ne sont pas associés à la planification et à la préparation des visites de classes ils présentent juste des leçons qu'ils pensent maîtriser dans le but de ne pas avoir à recevoir des réprimandes des encadreurs pédagogiques. L'encadrement pédagogique peut leur être plus profitable si les encadreurs les approchaient pour recueillir leurs difficultés et les associer à la préparation des visites de classes. Ils souhaitent également une meilleure collaboration avec les encadreurs qui ne doivent pas chercher toujours à leur faire des reproches mais qui doivent aussi savoir les encourager et leur montrer le chemin de l'évolution professionnelle.

Pour les encadreurs pédagogiques, les enseignants ont besoin d'avoir un bon encadrement pédagogique pour permettre aux élèves d'être plus compétents. Mais ils sont confrontés à plusieurs difficultés notamment le manque de moyens. Ils disent en outre qu'une autre difficulté est le fait que les enseignants ne montrent pas toujours une disponibilité pour une bonne collaboration.

4. Analyse et discussion des résultats

Nous analysons d'abord les résultats auxquels nous sommes parvenu et après nous les discutons.

4.1. Analyse et interprétation

Les résultats montrent que l'encadrement pédagogique se limite aux visites de classes. Tous les enseignants n'en bénéficient pas et ceux qui en ont bénéficié ne sont pas toujours satisfaits pour la raison qu'ils ne sont pas associés et que les visites ne répondent pas toujours à leurs attentes. En outre, les visites de classes se préoccupent de répondre à quelques préoccupations des enseignants sur les plans pédagogiques et didactiques en lien avec la seule leçon du jour. Pourtant les enseignants ont de nombreuses attentes dans bien d'autres domaines relevant de leurs compétences et aussi dans le sens de leur développement professionnel.

Les encadreurs pédagogiques sont confrontés au manque de moyens pour aller vers les enseignants mais aussi à la réaction des enseignants qui voient en eux des importuns, des collaborateurs ennuyeux et obsédants. Les entrevues avec les enseignants sont alors rares et limitées aux quelques visites qu'ils arrivent à réaliser.

Dans de telles conditions, l'encadrement pédagogique ne peut pas être efficace puisqu'il est réduit à sa stricte portion congrue, les encadreurs pédagogiques ne le réalisant qu'à peine et les enseignants ne le recevant qu'avec a priori et sans intérêt.

4.2. Discussion et limites de la recherche

Au regard des résultats on observe une première insuffisance des textes qui régissent l'encadrement pédagogique. En effet ceux-ci réduisent l'encadrement pédagogique aux seules visites de classes. Il est alors impérieux que les textes qui régissent l'encadrement pédagogique revoient la finalité de celui-ci pour ne pas limiter ses objectifs à la seule amélioration des pratiques pédagogiques. Ils doivent prendre en compte le fait que l'encadreur pédagogique est un acteur clé du développement professionnel de l'enseignant tout comme l'enseignant l'est pour l'élève. Toute l'action de l'encadrement pédagogique doit viser donc le développement professionnel de l'enseignant.

Les sentiments de dissidence des enseignants peuvent provenir du fait que les encadreurs pédagogiques eux-mêmes ne montrent pas leur importance et leur rôle dans le développement des compétences des enseignants. Tout comme l'enseignant travaille avec les élèves pour les amener au développement de leurs compétences, l'encadreur pédagogique aussi se devrait de se donner cet objectif pour l'enseignant. Mais si l'encadreur pédagogique lui-même n'est pas au mieux de ses compétences de formateur, il ne peut pas jouer pleinement son rôle. Il doit amener l'enseignant à éviter l'épuisement professionnel ou la routine, à voir sa profession comme une passion renouvelée au gré du passage des cohortes d'élèves qui ne sont jamais les mêmes et avec qui on vit des sensations nouvelles.

La proposition faite n'a pas été expérimentée et il conviendrait de le faire avant adoption et mise en pratique. Aussi nous aurions pu organiser des focus groupes avec les enseignants pour avec davantage d'informations sur leurs difficultés et des solutions qu'ils pourraient envisager. Les focus groupes également auraient pu être organisés avec les encadreurs pédagogiques pour recueillir leurs expériences et leurs suggestions.

5. Proposition

L'encadrement pédagogique comporte plusieurs volets et ne se limite pas seulement aux visites de classes. Il prend en compte 4 types d'activités : des activités d'observation et d'analyse des pratiques classes de l'enseignant, des activités d'accompagnement individuel, des activités de formation et des activités d'évaluation. Les besoins comportent 12 points qui peuvent être éclatés en fonction des besoins particuliers de l'enseignant. Il est un accompagnement de l'enseignant pendant une période variable de quelques semaines à une année scolaire et voire plus pour les enseignants qui n'ont pas reçu de formation initiale. L'enseignant est associé à la préparation. Ensemble avec l'inspecteur, ils se fixent des objectifs déterminés sur la base des

besoins de l'enseignant. Les besoins sont déterminés en fonction du canevas ci-dessous sans que les éléments soient exhaustifs :

Tableau 2 : Détermination des besoins en développement professionnel

N°	Besoins de l'enseignant	Activités à mener par l'enseignant	Période	Rôle de l'encadreur pédagogique	Indicateur
1	Maitrise des contenus disciplinaires	Présentation de cours		Visite de classe	Rapport
2	Connaissance approfondie des curricula	Réalisation de progressions d'enseignement		Analyse	Rapport
3	Maitrise de la pédagogie générale	Présentation de cours, entretiens réflexifs		Visite de classe, entretien et analyse	Rapport
4	Maitrise des démarches pédagogiques de la discipline enseignée	Présentation de cours, entretiens réflexifs		Visite de classe, entretien et analyse	Rapport
5	Connaissance des élèves	Présentation de cours, entretiens réflexifs		Visite de classe et entretien	Rapport
6	Connaissance des fondements de l'éducation	Présentation de cours, entretiens réflexifs		Visite de classe et analyse	Rapport
7	Connaissance des contextes institutionnels et des cultures de la communauté	Entretiens réflexifs		Entretiens réflexifs	Rapport
8	Connaissance des innovations pédagogiques	Entretiens réflexifs		Entretien	Rapport
9	Intégration des TICE à l'enseignement	Préparation et présentation de cours		Entretien et visite de classe	Rapport
10	Collaboration avec les autres collègues	Entretiens		Entretien	Rapport
11	Interdisciplinarité	Présentation de cours, entretien		Entretien et visite de classe	Rapport
12	Activités para scolaires	Activités culturelles, artistiques avec les élèves, sorties de classes		Entretien et visite	Rapport

Source : conception personnelle Arnaud 2026

De commun accord avec l'encadreur pédagogique, ils déterminent les activités à mener par l'enseignant en fonction de chaque besoin ainsi que la période de réalisation de ces activités. Pour chaque activité l'encadreur pédagogique détermine l'outil d'évaluation et l'indicateur de vérification. Après chaque activité, l'encadreur s'entretient avec l'enseignant et produit un rapport.

L'inspecteur peut apporter son aide à l'enseignant sur la base des rapports de visites de classes antérieurs de l'enseignant. Les difficultés peuvent être également liées à la préparation des cours ou aussi à la préparation de ses examens ou concours professionnels ou encore à son adaptation au milieu de travail.

L'inspecteur et l'enseignant se doivent de savoir qu'il ne s'agit pas d'un encadrement ponctuel mais un suivi qui peut prendre un temps plus ou moins long en fonction des besoins de l'enseignant. Un enseignant qui est passé par une école de formation initiale aura moins de besoins qu'un autre qui a été recruté directement.

Conclusion

En somme, l'encadrement pédagogique, tel qu'il se pratique actuellement, se limite aux visites de classes qui, non seulement ne touchent pas tous les enseignants mais aussi ne sont pas régulières. En plus, les visites ne prennent en compte que quelques aspects en lien avec la leçon du jour présentée par l'enseignant. L'encadrement pédagogique est également confronté à la réticence des enseignants qui ne voient pas toujours son apport dans la plus-value de leurs pratiques de classes, encore moins dans leur développement professionnel. Pourtant l'encadrement pédagogique a ses avantages et sa place dans la participation au développement professionnel de l'enseignant. Comment alors amener l'encadrement pédagogique à participer activement au développement professionnel de l'enseignant ? C'est la question à laquelle la présente recherche a essayé d'apporter quelques réponses. Parmi les solutions il faut une relecture des textes afin de donner une plus large ouverture aux objectifs de l'encadrement pédagogique. Un changement de mentalité aussi bien chez les encadreurs pédagogiques que chez les enseignants est aussi à opérer et enfin il faut une amélioration des pratiques d'encadrement. Cette dernière solution est étayée par une proposition concrète. Toutefois des questions subsistent toujours : comment amener les enseignants à accepter l'encadrement pédagogique comme une action participant à leur développement professionnel ? De quels types de formations a besoin l'encadreur pédagogique pour jouer au mieux son rôle d'accompagnateur des enseignants dans leur développement professionnel ?

Références bibliographiques

BOURGEOIS Étienne, 1996, *L'adulte en formation: Regards pluriels*, Paris, De Boeck Université.

Conseil De l'Union Européenne, 2018, *Recommandation du Conseil de l'Union européenne du 22 mai 2018, relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2018/C 189/01).

DAY Christopher, 1999, *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*, Londres, The Falmer

DEAUDELIN Colett, 2005, « Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p.77-185. doi :10.7202/012363ar

GLATTHORN Allan, 1995, « Teacher development. In W. Anderson (dir.), International encyclopaedia of teaching and teacher education », *Cambridge University Press*, p. 41- 46.

HUBERMAN Michael. (1989). « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision », *Revue française de pédagogie*, N°80, p.5-16.

JOLIBERT Bernard et LOMBARD Jean, 2008, *Réussir son inspection*, École, Collège-Lycée, Paris, Editions Seli Arslam.

KY Jean Marie Vianney. (2012). *Visites de classe et enseignement-apprentissage de l'Histoire-Géographie au Burkina Faso*, Mémoire de fin de formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement secondaire, Koudougou, ENSK.

MENA, 2018, ARRETÉ 2018-273/MENA/SG/DGEPFIC/DEPPE du 05 septembre portant adoption du document de stratégie intégrée de renforcement de l'encadrement pédagogique.

MENAPLN, 2020, *Stratégie nationale sur la question enseignante* (SNAQUE 2021–2025), Ministère de l'Éducation nationale, https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-05/2020_MENAPLN-Burkina-Faso_Strat%C3%A9gie-nationale-question-enseignante_FR.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales, 2018, *Stratégie intégrée de renforcement de l'encadrement pédagogique* (SIREP), Ministère de l'Éducation nationale.

PERRENOUD Philippe, 1994, *La formation des enseignants: entre théories et pratiques*, Paris, Editions L'Harmattan.

POSTI Marcel, 2000, *Observation et formation des enseignants*, Paris, Edition Presses universitaires de France.

RASMY Aziz, 2015, *Les facteurs et les conditions organisationnelles favorisant la motivation des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel lié à l'intégration des TIC*, Thèse unique, Montréal, Université de Montréal.



TAPSOBA Adama, 2020, *Contribution des visites de classes à la formation continue des enseignants du primaire: Etat des lieux et perspectives*, Cas de la CEB Ouaga 11, Koudougou, ENSK.

TARDIF Maurice, 2018, « Travailler sur des êtres humains : objet du travail et développement professionnel », *Les pénuries dans l'enseignement : marchés du travail, attractivité et expériences du métier*, Québec, Québec. Presses de l'Université Laval. p. 45-67.

YOGO Évariste Magloire, ZAONGO Lucien, 2025, « Problématique de la formation continue des enseignants au Burkina Faso : analyse des cadres et espaces de renforcement des capacités professionnelles des enseignants du primaire », *Science et technique*, Vol. 41, n° 2 (2), juillet-décembre 2025, Lettres, Sciences, Sociales et Humaines